



**Departamento de Didáctica e Organização Escolar**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**  
**UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA**

**Tesis Doctoral**

Perspectiva pedagógico-didáctica da História  
O caso dos Cursos de Educação de Adultos Nível  
Secundário

**Autora: Anabela Lima Maria**

**Directora:** Profesora Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas

Santiago de Compostela, Novembro de 2012





## VISTO E PARECER

**ESTELA PINTO RIBEIRO LAMAS**, Professora Catedrática em Didáctica da Língua e Literatura Maternas (Ciências da Educação), como Directora e Tese de Doutoramento realizada por **ANABELA LIMA MARIA**, intitulada *Perspectiva pedagógico-didáctica da História, O Caso dos Cursos de Educação de Adultos, Nível Secundário*, e **QUINTÍN ÁLVAREZ NÚÑEZ**, Professor Titular em Organización e Xestión de Centros Educativos, como Tutor por parte da Universidade de Santiago de Compostela

## FAZEM CONSTAR

Que a referida Tese de Doutoramento reúne os requisitos académicos e científicos necessários para proceder à sua leitura pública.

Santiago de Compostela, 09 de Novembro de 2012

Directora da Tese

Tutor da Tese

Estela Pinto Ribeiro Lamas

Quintín Álvarez Núñez



## Sumário

Este trabalho de investigação centra-se na perspectiva de um novo paradigma educacional que enfatiza a aprendizagem; pretende, assim, analisar em que medida a educação de adultos se pode entender numa concepção mais vasta de aprendizagem ao longo da vida [ALV].

Pretendemos trazer à investigação uma proposta em que as aprendizagens – formal, informal e não formal – surjam interligadas e tenham repercussões numa formação holística e, portanto, humanista. Assim, um dos contributos que pretendemos dar, é trazer a debate o modo como a escola e os docentes podem encarar as demandas do século XXI. Propomos a reflexão e o trabalho colaborativo como uma das possibilidades para a mudança a nível do trabalho docente; a assumpção da importância de desenvolver um currículo flexível e integrado; o apelo aos alunos para serem mais intervenientes tanto no processo de *desenho curricular* como no de *desenho didáctico*.

Ao longo desta tese doutoral, evidenciamos a pertinência e actualidade dos ‘quatro pilares’, propostos por Delors, e reforçamos a ideia de que importa também saber agir e saber intervir, tomando decisões a um nível pessoal, comunitário assim como nacional e global.

Visamos, ainda, questionar e reflectir em que medida a história – a nossa formação inicial – pode contribuir para a área de formação que leccionamos, no âmbito do curso alvo desta investigação. Apresentamos, desta maneira, a história como uma disciplina estruturante, pelo seu poder formativo e pelo forte potencial de compreensão do presente, através do conhecimento do passado. Estamos certa que, através da integração da história, na área de formação de Cultura Língua e Comunicação, os alunos reforçam as competências a nível da curiosidade científica e da autonomia, aspectos fundamentais para encararem o que se exige hoje dos cidadãos.

Destacamos também como a didáctica geral e a didáctica da história se entrecruzam, estabelecendo diálogos entre a teoria e a acção, ou seja, procuramos desencadear, através da metodologia da história, um processo de ensino e aprendizagem que responda aos problemas colocados, que conduza à investigação e a novas aprendizagens.

Finalmente, não podemos deixar de realçar como a consciência da ALV e de uma educação holística se tornam cruciais num mundo em que factores económicos e financeiros

influenciam a modificação dos valores tradicionais, ou seja, cremos que, actualmente, também a educação deve, cada vez mais, interiorizar uma função de formar cidadãos com um bom desempenho profissional, com flexibilidade profissional mas que, ao mesmo tempo, conheçam outras vias, no âmbito da cultura e das artes, por forma a tomarem opções para a melhoria da sua qualidade de vida.



## Resumen

Este traballo de investigación céntrase na perspectiva dun novo paradigma educativo que enfatiza a aprendizaxe; pretende, así, analizar en que medida a educación de adultos se pode entender nunha concepción máis ampla de aprendizaxe ao longo da vida.

Pretendemos levar á investigación unha proposta na que as aprendizaxes - formal, informal e non formal - xurdan interligadas e teñan repercusións nunha formación holística e, polo tanto, humanista. Así, un dos contribucións que pretendemos dar, é traer a debate o modo como a escola e os docentes poden encarar as demandas do século XXI. Propoñemos a reflexión eo traballo colaborativo como unha das posibilidades para o cambio a nivel do traballo docente; a Assumpção da importancia de desenvolver un currículo flexible e integrado, o chamamento aos alumnos para seren máis actores tanto no proceso de deseño curricular como o de deseño didáctico.

Ao longo desta tese doutoral, evidenciamos a pertinencia e actualidade dos 'catro piares ', propostos por Delors, e reforçamos a idea de que importa tamén saber actuar e saber intervir, tomando decisións a nivel persoal, comunitario, así como nacional e global.

Visamos, aínda, cuestionar e reflexionar en que medida a historia - a nosa formación inicial - pode contribuír á área de formación que leccionamos, no marco do curso obxectivo desta investigación. Presentamos, deste xeito, a historia como unha disciplina estruturante, polo seu poder formativo e polo forte potencial de comprensión do presente, a través do coñecemento do pasado. Estamos ben que, a través da integración da historia, na área de formación de Cultura Lingua e Comunicación, os alumnos reforzan as competencias a nivel da curiosidade científica e da autonomía, aspectos fundamentais para encararem o que se esixe hoxe dos cidadáns.

Destacamos tamén como a didáctica xeral ea didáctica da historia entrecruzam, establecendo diálogos entre a teoría e a acción, é dicir, buscamos deencadear, a través da metodoloxía da historia, un proceso de ensino e aprendizaxe que responda aos problemas que presentan, que conduza á investigación ea novas aprendizaxes.

Finalmente, non podemos deixar de destacar como a conciencia da ALV e dunha educación holística se fan cruciais nun mundo no que factores económicos e financeiros inflúen na modificación dos valores tradicionais ou sexa, cremos que, na actualidade, tamén a educación debe, cada vez máis, interiorizar unha función de formar cidadáns cun bo desempeño

profesional, con flexibilidade profesional pero que, ao mesmo tempo, coñezan outras vías, no ámbito da cultura e das artes, co fin de tomar opcións para a mellora da súa calidade de vida.



## Abstract

This research work focuses on the new educational paradigm where learning is emphasized. The aim is to thus analyze in what way adult education can be understood through a wider perspective – Lifelong Learning.

Our intention is to bring to the discussion a proposal where different ways of learning, formal and informal – and also non formal – arise and contribute to a holistic approach to education. We consider how schools and teachers can face challenges and demands in the 21st century. We propose reflection and collaborative work as two possibilities of changing teaching practices. The development of a flexible and integrated curriculum and the encouragement to students to be more cooperative, helping teachers in planning their own learning processes and contributing, through our own suggestions, to a more successful learning process and outcome are also our proposals.

Through this doctoral work we emphasize the importance and relevance of the four pillars of learning, proposed from Delors, and reinforce the idea that action and decisions must be taken on a personal, local and national level, but also take into consideration a global perspective.

We also want to analyze how History – our basic training – can contribute to the course we are investigating. We present History as a structuring subject as it conveys a formative role in personal development and it allows individuals to understand the present through a knowledge of the past. We believe that History has an important role in this adult course because it reinforces these essential skills to face the challenges of the present context, in the light of scientific curiosity and autonomy.

We also stress the way general didactic and didactic of History interconnect, establishing a dialogue between theory and practice. We will try to develop, through history methodology, a learning process that suits the demands mentioned, and which leads to investigation of new contents in learning.

Finally, we must emphasize that lifelong learning and holistic education are crucial addition to a society where economic and financial factors affect and change traditional values. We believe that nowadays, education must not only educate and train citizens for the performance of excellence and flexible employment models, but also procure cultural and artistic knowledge that allows them to make better choices and consequently provide a better quality of life.





## Agradecimentos

Só posso dar de mais ou muito pouco,  
Que é tudo o que tenho.

José Régio, Pré-Posfácio

Dirigimo-nos em primeiro lugar, à Professora Doutora Estela Lamas que, com toda a sua generosidade, partilhou connosco o seu vasto conhecimento, a nível científico e metodológico. Destacamos também toda a sua disponibilidade pessoal para nos guiar neste percurso, a qualquer hora, em qualquer lugar. Salientamos o acesso que nos deu à sua biblioteca pessoal de obras e artigos científicos, ao seu arquivo de *Websites*, e também a trabalhos pessoais, não publicados que nos foi cedendo, para irmos avançando nesta caminhada. Todas as leituras, (re)leituras e propostas de correcção, que pacientemente realizou, deram-nos mais motivação e segurança. É, para nós, imperioso, realçar ainda a sua perspectiva humanista, face à vida e à educação, o que tem sido crucial para a nossa evolução, enquanto pessoa e enquanto investigadora. A forma como nos acolhe e nos envolve, leva-nos a sentir o privilégio da sua amizade, que partilhamos e muito prezamos. Gostaríamos, pois, de poder contar com a Professora para outros desafios e para trilhar outros caminhos.

Impõe-se seguidamente, uma palavra aos nossos colegas e amigos, particularmente aqueles que na equipa pedagógica contribuíram para este trabalho, de uma forma muito empenhada e muito presente. Sem eles, o trabalho colaborativo que concebemos e realizamos não teria sido possível. Igualmente, realçamos a total disponibilidade da instituição em que exercemos a nossa actividade lectiva e onde realizámos o estudo empírico desta tese doutoral. Neste caso, invocamos, particularmente, a sua directora e vice directora que nunca nos colocaram entraves à prossecução da investigação. Salientamos também alguns colegas que nos incentivam e deixamos uma nota especial à professora bibliotecária da escola, também ela docente de história, que nos fez uma selecção de obras da sua biblioteca pessoal, algumas não reeditadas, e que se revelaram instrumento de trabalho muito útil, para a revisão da literatura, no campo da teoria da história.

Não nos esquecemos de uma referência especial dirigida a colegas das novas tecnologias que diligentemente nos ajudaram em termos de formatação e de revisão final do trabalho. Registamos também uma nota de apreço ao amigo que pacientemente procedeu à leitura crítica e atenta que muito nos ajudou a clarificar ideias e a atendermos à melhoria de alguns detalhes.

Os nossos alunos são a chave do que conseguimos produzir. Sem o seu empenho, a sua abertura à mudança, a sua disponibilidade para evoluirmos de esquemas de trabalho mais conservadores para estes que realizámos, nada do que apresentamos aqui seria possível. Com eles, permanece, até hoje, uma relação de proximidade, sempre renovada em encontros informais que vamos mantendo.

Sendo este um trabalho muito partilhado, em que cada um tem a sua parte, inscrevemos, com muito gosto uma palavra de apreço dirigida à Margarida Gomes, com quem experimentámos este modelo de trabalho em co-docência, e que, ao desenvolver o seu próprio projecto, colaborou com o mesmo entusiasmo no nosso.

Propositadamente, dirigimos estas palavras finais, ao nosso núcleo familiar, lembrando particularmente o pai e a mãe que, do lugar onde estão, vêm com felicidade, o *terminus* desta etapa, como um objectivo alcançado. Realçamos que a família aceitou as inúmeras ausências com total compreensão, dando-nos um estímulo discreto que foi para nós de extrema importância.

Inscribemos uma palavra especial para a Matilde e para o Pedro, os elementos mais jovens da família, esperamos que venham um dia a assumir a sua formação de forma sistemática, empenhada e resiliente. Merecem eles um pedido de desculpa pelo tempo que não lhes temos dado.

Retomamos finalmente a epígrafe, para afirmar que este é um trabalho que fizemos com esforço, porém, em boa verdade, com muita dedicação, pois entregámo-nos a ele e demos de nós tudo o que podemos.

## Listagem de Siglas

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida;

CE – Comissão Europeia;

CLC – Cultura Língua e Comunicação;

CP – Cidadania e Profissionalidade;

DR – Domínio de Referência;

EFA – Educação e Formação de Adultos;

EFA-NB – Educação Formação de Adultos – Nível Básico;

EFA-NS – Educação Formação de Adultos –Nível Secundário;

EP – Educação Permanente;

EST – Equipamentos e Sistemas Técnicos;

NG – Núcleo Gerador;

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico;

ONU – Organização das Nações Unidas;

PEA – Projecto Educativo do Agrupamento;

PNACE – Programa de Acção para o Crescimento e o Emprego;

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagem;

QRE – Quadro de Referência Europeu;

RCC –Referencial de Competências-Chave;

SF – Saberes Fundamentais;

STC – Sociedade Tecnologia e Ciência;

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação;

TIT – Trabalho de investigação Tutelado;

UC – Unidade de Competência;

UE – União Europeia;

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração;

UM – Urbanismo e Mobilidade;

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal.



# Conteúdo

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1: A relevância da Aprendizagem ao Longo da Vida</b>	<b>15</b>
<b>1 Dilemas da escola face à sociedade do século XXI</b>	<b>17</b>
1.1 Eixos estratégicos da Educação – final do século XX / início do século XXI	23
1.1.1 O Relatório Faure (1972)	28
1.1.2 O Relatório Delors (1996)	36
1.1.3 A cimeira de Lisboa (2000)	42
1.2 Documentos orientadores – Sistema Educativo Português	50
1.2.1 Orientações (a Tutela)	53
1.2.2 Documentos estruturantes (a escola)	67
<b>2 Educar/Formar no século XXI – os docentes e a mudança de práticas</b>	<b>73</b>
2.1 Motivação pessoal/profissional – dilemas e indagações	79
2.1.1 Narrativas de vida – a importância da reflexão sobre a praxis	88
2.2 Um novo papel do professor face às novas inquietações	95
2.2.1 A Sociedade Educativa – novos desafios	102
<b>Capítulo 2: Novos percursos para a área curricular da história</b>	<b>115</b>
<b>1 Do <i>desenho curricular</i> ao <i>desenho didático</i> na área curricular de Cultura, Língua e Comunicação</b>	<b>117</b>
1.1 De um <i>desenho curricular</i> flexível e integrado ao <i>desenho didático</i> dinâmico e partilhado	124
1.1.1 Um desenho didático centrado na aprendizagem autónoma	130
1.1.2 O caso específico dos cursos Educação Formação de Adultos – Nível Secundário	140
1.2 Problematisação entre uma didáctica geral e as didácticas específicas	144
1.2.1 A didáctica no processo ensino e aprendizagem	147
1.2.2 O contributo da avaliação para as novas aprendizagens	162
<b>2 A didáctica da história</b>	<b>175</b>
2.1 A história: conceito, funções e contributos	177
2.1.1 Contributos para a didáctica da história	184
2.2 A epistemologia da didáctica da história e a sua potencialidade formativa	193
2.2.1 O papel formador da história – contributo para a formação do indivíduo	201
2.2.2 O contributo da história na área de Cultura Língua e Comunicação	209
<b>Capítulo 3: Estudo empírico</b>	<b>221</b>
<b>1 As metodologias em Ciências da Educação</b>	<b>223</b>
1.1 Metodologias qualitativas	227
1.1.1 Etnografia	231
1.1.2 Investigação-acção	234
<b>2 Contextualização geográfica, socioeconómica e cultural</b>	<b>243</b>
2.1 A Comunidade educativa	247
2.1.1 A turma – o público-alvo	248
2.1.2 A equipa pedagógica – o trabalho colaborativo	251
<b>3 Uma experiência etnográfica – da investigação à acção</b>	<b>261</b>
3.1 Planificação e implementação	267

3.1.1	Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais	271
3.1.2	Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação – explorar novas áreas	304
3.1.3	Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade – A Cultura do local ao global	336
3.1.4	Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos – Gerir experiências	359
3.2	Refazer conceptual e pragmático	379
3.2.1	Análise e interpretação do processo de transição	385
3.2.2	Avaliação integrada – instrumentos de aprendizagem, reflexão e avaliação	388
<b>Conclusão</b>		<b>407</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>		<b>417</b>
<b>Índice Remissivo</b>		<b>435</b>
<b>Índice Remissivo de Autores</b>		<b>441</b>



## Quadros

Quadro 1 – Aprendizagem(ns) para o século XXI .....	111
Quadro 2 – Experiência dos docentes em Cursos EFA – Ano 1 .....	254
Quadro 3 – Experiência dos docentes em Cursos EFA – Ano 2 .....	254
Quadro 4 – Diagnóstico do desenvolvimento dos projectos de trabalho .....	323
Quadro 5 – Diagnóstico de desenvolvimento dos projectos de trabalho.....	324
Quadro 6 – Temáticas abordadas na peça de teatro.....	332
Quadro 7 – Selecção das temáticas de investigação.....	342
Quadro 8 – Correspondência entre NG e UFCD .....	404



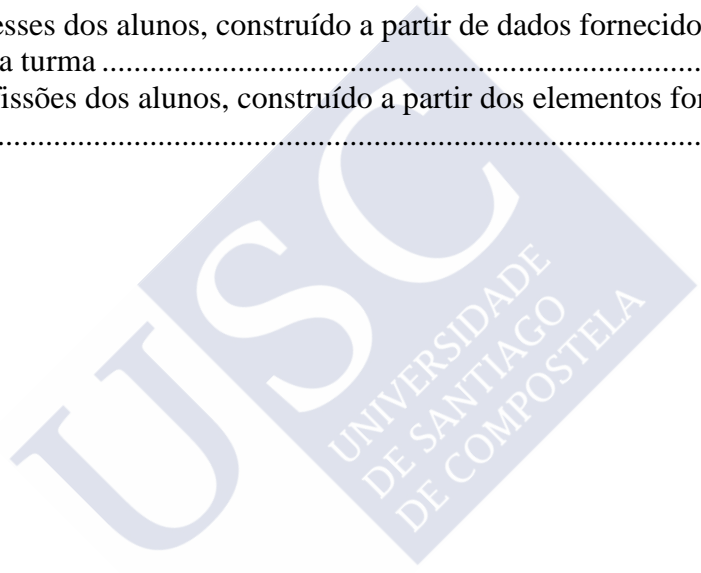
## Figuras

Figura 1 – Os sete Núcleos Geradores (RCC, 2006:66).....	63
Figura 2 – Estrutura da área de formação CLC (RCC, 2006:68) .....	63
Figura 3 – Temas por NG (RCC, 2006:69) .....	64
Figura 4 – Perfil de Competências para a Educação e Formação de Adultos Nível secundário (Gomes, 2006:27).....	66
Figura 5 – Cadeia de valor do processo de criação com sentido (Carneiro, 2007) .....	108
Figura 6 – Triângulo Didático, construído por Lamas (1992).....	148
Figura 7 – Adaptado de Prats Cuevas (2001) .....	199
Figura 8 – A aprendizagem da história e os quatro pilares de educação.....	204
Figura 9 – Fases de desenvolvimento do <i>desenho curricular</i> e do <i>desenho didático</i> .....	268
Figura 10 – Planificação de co-docência, NG Saberes Fundamentais .....	277
Figura 11 – Planificação de aula, NG Saberes Fundamentais .....	278
Figura 12 – Planificação de aula, NG Saberes Fundamentais .....	282
Figura 13 – Guia de Aprendizagem negociado, NG Saberes Fundamentais.....	286
Figura 14 – Planificação de aula, NG Saberes Fundamentais .....	288
Figura 15 – Grelha de observação de trabalhos NG SF .....	294
Figura 16 – Ficha de auto-avaliação elaborada de acordo com Longworth (2005). ....	298
Figura 17 – Guia de Aprendizagem NG TIC .....	313
Figura 18 – Grelha de Co-docência, NG TIC.....	320
Figura 19 – Grelha de Observação de Trabalhos NG TIC .....	329
Figura 20 – Grelha de Co-docência, NG TIC.....	338
Figura 21 – Guia de Aprendizagem NG UM .....	344
Figura 22 – Grelha de Observação de Trabalhos NG UM .....	358
Figura 23 – Contextualização de visita de estudo a Paris - perspectiva da co-docência .....	367
Figura 24 – Grelha de observação de trabalhos NG EST.....	378
Figura 25 – Estrutura dos cursos EFA-NS, com incidência para o NG Saberes Fundamentais.....	383
Figura 26 – Grelha de observação de portefólios .....	397
Figura 27 – Registo de certificação dos alunos .....	405



## Gráfico

Gráfico1 – População do concelho (construído a partir de dados do PEA, 2008) .....	244
Gráfico2 – Evolução demográfica (construído a partir de dados do PEA, 2008) .....	244
Gráfico 3 – Taxa de actividade (construído a partir de dados do PEA, 2008) .....	245
Gráfico 4 – Distribuição da população activa, construído a partir de dados do PEA, 2008 .....	245
Gráfico 5 – Distribuição da população por níveis de escolaridade, construído a partir do Relatório da Rede Social (2006) .....	246
Gráfico 6 – Média de idades por sexo .....	248
Gráfico 7 – Nº de alunos por sexo .....	248
Gráfico 8 – Nível de escolarização dos alunos, construído a partir de dados fornecidos pela mediadora da turma .....	249
Gráfico 9 – Interesses dos alunos, construído a partir de dados fornecidos pela mediadora da turma .....	249
Gráfico 10 – Profissões dos alunos, construído a partir dos elementos fornecidos pela mediadora .....	250



## Esquemas

Esquema 1 – Interconexão das aprendizagens para o século XXI .....	112
Esquema 2 – Articulação NG Equipamentos e Sistemas Técnicos e Programação .....	363



## Evidências

Evidência 1 – Reflexão sobre as aulas.....	283
Evidência 2 – Reflexão sobre os trabalhos realizados.....	299
Evidência 3 – Reflexão sobre os trabalhos realizados.....	300
Evidência 4 – Reflexão sobre os trabalhos realizados.....	301
Evidência 5 – Reflexão sobre os trabalhos realizados e comentário das docentes.....	303
Evidência 6– Reflexão sobre os trabalhos realizados e comentário das docentes.....	304
Evidência 7 – Narrativa pessoal sobre a Revolução do 25 de Abril de 1974.....	326
Evidência 8 – Comentários das docentes sobre trabalhos dos alunos .....	331
Evidência 9 – Testemunhos de alunos.....	334
Evidência 10 – Testemunhos de um aluno (Luís) .....	334
Evidência 11 – Testemunhos de elementos da comunidade educativa .....	335
Evidência 12 – Reconstrução do guia de trabalho (Fátima) .....	345
Evidência 13 – Linhas para entrevista semi-estruturada .....	346
Evidência 14 – Excertos de trabalho realizado pelos alunos (Pedro e Edmundo) .....	349
Evidência 15 – Comentário ao trabalho realizado.....	350
Evidência 16 – Trabalho do Carlos S a partir de reflexão escrita da Idalina .....	351
Evidência 17 – Trabalho sobre as vivências escolares (Carlos I).....	353
Evidência 18 – Trabalho sobre as vivências escolares (Salvador) .....	354
Evidência 19 – Trabalho sobre a implantação da escola (Flor e Filomena).....	355
Evidência 20 – Relato de uma aluna relativa à visita de estudo a Paris (Fátima) .....	369
Evidência 21 – Relato de uma aluna relativo à visita de estudo a Paris (Suse).....	369
Evidência 22 – Relato de alunas, sobre Visita de Estudo a Paris (Fátima) .....	370
Evidência 23 – Relato de alunas, sobre Visita de Estudo a Paris ( Suse).....	371
Evidência 24 – Reflexão sobre o Jantar com Letras (Vitória).....	373
Evidência 25 – Restauro da sala de Educação Musical .....	374
Evidência 26 – Relato sobre o Restauro da sala de Educação Musical (Idalina) .....	375
Evidência 27 – Portefólios curso EFA 2008/2010 .....	392
Evidência 28 – Portefólios curso EFA 2008/2010 .....	393
Evidência 29 – Portefólios curso EFA 2008/2010 .....	394
Evidência 30 – Reflexão sobre a evolução do centro da vila (Fátima) .....	399
Evidência 31 – Reflexões sobre peça de teatro e visita de estudo a Paris (Vitória).....	399
Evidência 32 – Reflexão sobre o restauro da sala de música (Vitória) .....	400
Evidência 33 – Reflexão sobre o trabalho relativo à observação de pintura (Ana).....	401
Evidência 34 – Reflexão final sobre o desenvolvimento do Curso (Ana).....	401
Evidência 35 – Reflexão final sobre a área de formação (Carlos I) .....	402
Evidência 36 – Reflexão final sobre a área de formação (Filomena).....	403



## Introdução

---





No segundo decénio do século XXI, a educação debate-se com a herança de períodos anteriores e busca a forma de se redefinir, de se adequar, de acompanhar todas as mudanças que se têm operado no mundo – mudanças económicas, políticas e sociais –, com vista a ser a ferramenta essencial para dotar o ser humano de conhecimentos, e competências que lhe permita acompanhar essas rápidas mudanças. Mencionamos apenas aquelas que, em termos educativos, mais se aproximam de nós e que, em certa medida, provocaram a reflexão que apresentamos neste trabalho de investigação.

Tal como é do conhecimento de todos, no século passado as nações viram-se confrontadas com as duas guerras mundiais, com períodos de prosperidade e de crises. Assistiu-se, ao mesmo tempo, ao dealbar de movimentos totalitários, tanto a ocidente como a leste da Europa. Na Europa ocidental, a vitória da democracia, no final da Segunda Guerra Mundial, é profundamente marcante para o desenvolvimento da história do século XX. Particularmente, a segunda metade desse século apresenta grandes mudanças nos contextos político, económico-social e cultural; é certo que o ritmo destas transformações acelerou, a partir dos anos '80, não apenas devido às novas concepções económico-sociais, desenvolvidas particularmente pelos EUA e pelo Reino Unido, mas também pela rápida evolução tecnológica. Estas mutações estendem-se rapidamente ao ocidente europeu e também a outros continentes, fruto da rapidez com que a globalização passa a fazer parte do mundo em que vivemos. São elas que levam a que as organizações internacionais reflectam sobre como agir, perante a mudança, e quais as novas necessidades para o século XXI.

Perante uma nova situação económico-social e cultural, tornam-se necessárias novas respostas, a nível da formação dos cidadãos. Daí que organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] e a Comissão Europeia [CE] tenham vindo a mostrar preocupação em colocar nas suas agendas questões associadas à educação. Nos documentos produzidos por estes organismos são diagnosticados os problemas com os quais o mundo actual se vê confrontado e, consequentemente, são apresentadas propostas e linhas de acção que a maioria dos Estados incorpora nas directrizes nacionais. Salientamos nomeadamente o Conselho de Lisboa de 2000, a partir do qual a CE tem considerado a educação como um factor essencial para que a economia europeia se venha a transformar na economia mais

competitiva do mundo. Para tal, a CE apresenta propostas que nos remetem claramente para a área económica. Porém, nos diversos documentos produzidos, surge ao mesmo tempo a preocupação com a formação cívica e democrática dos cidadãos europeus.

No que concerne a UNESCO, salientamos os relatórios de 1972 – *Aprender a Ser* – e o de 1996 – *Educação um Tesouro a Descobrir* –, como documentos-chave para este elencar de competências essenciais para a adaptação ao novo milénio. Ambos destacam, como relevantes, as vivências democráticas e o respeito pela diversidade; realçam a educação como crucial ao longo do ciclo vital; e consideram como um imperativo, na formação dos indivíduos, a necessidade de melhorar competências profissionais, mas também competências pessoais e de convivência social.

Na sequência do Relatório apresentado por Edgar Faure, nos anos '70, e no qual se preconiza a relevância de *aprender a aprender* e de *aprender a ser*, Delors, em 1996, refere a educação como crucial para a construção da paz mundial e de um mundo mais justo. Alerta o autor para a importância da convivência 'na aldeia global', mas, de igual modo, nas comunidades em que cada um se insere. Esta é, com efeito, uma das nossas preocupações: por um lado, estabelecer interconexões entre a pertença a uma comunidade; por outro, aprender a como agir sobre ela. Pretendemos ainda na nossa prática, levar os alunos ao reconhecimento de um espírito de pertença um local e a uma nação, num mundo cada vez mais globalizado. Também o autor que mencionamos sistematiza a dimensão holística da educação, suportada pelo que denomina os 'quatro pilares' da educação – *saber-saber, saber-fazer, saber-ser, saber-estar*.

Importa desta maneira pensar como é que a educação pode contribuir para essa formação integral que envolve, não apenas o conhecimento científico, mas a possibilidade de, a partir dele, ser e agir como um melhor cidadão, reforçando o conhecimento de si próprio, mas, de igual modo, aprender a viver com o(s) outro(s). Desta maneira, invocamos a mudança de paradigma educacional que, ao dar um novo enfoque à aprendizagem, coloca a ênfase nas competências essenciais que permitem perspectivar a Aprendizagem ao Longo da Vida [ALV], como uma resposta às exigências da actualidade e do futuro. Daí decorrente, na transição para o século XXI, a escola vê-se confrontada com uma grande diversidade de desafios e incertezas, às quais tenta responder, ainda que nem sempre com total sucesso.



Há actualmente grandes expectativas relativamente ao desempenho da escola e dos docentes, face ao mundo actual, para as quais nem sempre encontramos a(s) correspondente(s) resposta(s) institucional(ais), no que concerne às necessidades quotidianas. Este facto conduz a um aumento da incerteza face aos caminhos a seguir.

Na opção levar a cabo este trabalho doutoral esteve presente a procura de respostas para a mudança que consideramos fundamental, perante o que nos é exigido neste milénio. Após vários anos de trabalho docente, entendemos como crucial gerar esta dinâmica entre o ‘eu’ enquanto docente e o ‘eu’ enquanto investigadora, numa perspectiva dialógica, entre o *corpus teórico*, a nível das ciências da educação, e a nossa *praxis*.

No decurso da nossa vida profissional, temos estado ligadas à Educação de Adultos, tanto numa perspectiva de Administração e Gestão, como enquanto professora. No âmbito desta área de trabalho docente, experienciámos, desde finais dos anos ’80, várias propostas curriculares, emitidas pelo Ministério da Educação. No entanto, a partir de 2006, a Administração Educativa apresentou um novo modelo de educação de adultos: Curso de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário [EFA-NS], proporcionando às escolas públicas a possibilidade de perspectivar o trabalho docente, não apenas numa dimensão da educação formal, mas valorizando as aprendizagens informais e não formais, que emergem a partir do quotidiano dos alunos ou de formações anteriores. Desta maneira, o trabalho de investigação, que agora apresentamos, tem como objecto central a educação de adultos, em particular nesta modalidade EFA-NS.

Destacamos a importância da ALV, num momento em que a conjuntura económica é claramente desfavorável para os cidadãos o que se repercute não apenas nas dificuldades a nível financeiro e de empregabilidade, mas também a nível da qualidade de vida. Desta maneira, torna-se ainda mais pertinente colocar a debate a mudança de paradigma educacional, de forma a que, através da educação, se possam reduzir as clivagens sociais que tendem agora, neste segundo decénio do século XXI, a acentuar-se. Portanto, consideramos oportuno questionar a necessidade fundamental de evoluir da sociedade da informação para a sociedade da aprendizagem. Esta busca pela sociedade da aprendizagem leva-nos, pois, a problematizar a educação de adultos na sua relação com o conceito de ALV, essencialmente, no que concerne a perspectiva da educação formal, área na qual trabalhamos.

Enfatizamos que a particularidade desta modalidade de ensino, na forma como a interpretamos, é a grande centralidade conferida aos discentes e a possibilidade que oferece de criar um novo papel para o docente, que se assume como facilitador e orientador das aprendizagens. Sobre esta matéria, ocorre-nos o pensamento de Longworth (2005), que refere que o aprendente deve sentir um desejo interior de aprender, o que não depende de qualquer outro desejo externo. Assim, se é pertinente o papel do professor como facilitador para a procura que o aluno deverá realizar do seu autoconhecimento e das suas motivações; também destacamos a ideia de que a aprendizagem deve resultar de uma negociação entre professor e aluno. No caso do trabalho que apresentamos, realçamos que a actividade docente não se desenvolve de uma forma isolada, mas em equipa pedagógica, o que facilita o papel de orientador do docente, na medida em que agiliza e incentiva até um trabalho inter e transdisciplinar.

Desta linha de pensamento emerge o título deste nosso trabalho – Perspectiva Pedagógico-Didáctica da História: o Caso dos Cursos de Educação de Adultos, Nível Secundário. Pretendemos, portanto, centrar a investigação numa turma de educação de adultos, a nível da educação formal. Trata-se, pois, de um trabalho contextualizado, cujo estudo empírico se realiza na instituição na qual desenvolvemos a nossa actividade profissional.

O que buscamos é, tal como o título do nosso trabalho aponta, investigar

- como desenvolver o processo didáctico, com este grupo de alunos;
- qual a sua implicação nas aprendizagens;

e, uma vez que a nossa formação de base é a história, interessa-nos ainda investigar

- como a didáctica da história interaje numa área de formação mais genérica – Cultura Língua e Comunicação.

Tal como esclareceremos em momento posterior, propomo-nos reflectir sobre

- o papel da história na área de formação que leccionamos – Cultura, Língua e Comunicação;
- o processo de desenvolvimento do currículo integrado e partilhado, entre os docentes e os alunos;
- o processo didáctico, em si mesmo.

Procuramos, pois, investigar como, no nosso contexto, podemos dar um contributo para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas adultas, reforçando o trabalho colaborativo e tendo em vista a progressiva autonomia dos estudantes, por forma a que se tornem cidadãos conscientes e intervenientes. O que realmente questionamos é o contributo da história para o aperfeiçoamento de competências diversas, não apenas ligadas ao saber, mas ao saber-fazer, saber-estar e saber (con)viver. Propomo-nos, ainda, indagar sobre os modelos didácticos, mais adequados para o grupo em estudo. Tentaremos também definir em que medida a proposta de co-docência, apresentada nos documentos oficiais, enriquece o processo de ensino e aprendizagem. Para além da co-docência, contamos com o trabalho partilhado entre os elementos que constituem a equipa pedagógica. Está, pois, implícito e preconizado o trabalho colaborativo.

A emergência das ciências sociais e a afirmação das ciências da educação têm vindo a dar ênfase a uma mudança de paradigma, a nível da investigação, no sentido em que o modelo quantitativo de investigação passa a coexistir com os modelos qualitativos e, em muitos casos, estes começam a ganhar o seu lugar, no campo das ciências sociais, tal como preconiza Boaventura Sousa Santos (2010). Os novos procedimentos de investigação qualitativa, em educação, ocorrem associados ao novo paradigma que coloca o aprendente e a aprendizagem no centro do processo.

Assim, este trabalho tem, em termos metodológicos, duas etapas: a primeira, a etapa exploratória, realizada no âmbito do Trabalho de Investigação Tutelado [TIT], que nos permite, já distanciada, reflectir e indagar sobre a base legal relativa à implementação dos Cursos EFA-NS e nos conduz também à busca de um *corpus teórico* que dê sustentáculo a este trabalho de investigação doutoral. Efectivamente, é tendo como ponto de partida a reflexão, resultante do estudo exploratório, que elaboramos o desenho de investigação centrado numa metodologia de investigação-acção, que se constitui na componente empírica deste trabalho.

Apresentamos um trabalho estruturado em três capítulos. Na primeira parte do capítulo I, reflectimos sobre a relação entre a ALV, os dilemas do mundo em que vivemos e as propostas das organizações internacionais, assim como do sistema educativo português, no sentido de ultrapassar as dificuldades que se colocam aos cidadãos. Desta maneira, averiguamos os eixos estratégicos das directrizes internacionais, com particular relevo para as orientações da UNESCO e da UE, destacando a forma como estas se

repercutiram na reestruturação da educação de adultos em Portugal e, consequentemente, nos documentos estruturantes da instituição em que desenvolvemos a nossa actividade profissional. Na segunda parte deste capítulo, interrogamo-nos sobre o papel da educação e da formação, num momento de grandes incertezas; questionamos o nosso papel de docentes, neste começo do século XXI, e damos destaque à componente reflexiva da profissão docente, plasmada na atitude de (re)construir o nosso percurso de vida, enquanto pessoa e enquanto profissional. Daí que tenhamos inserido um sub-capítulo sobre ‘narrativa de vida’, pois consideramos que o contexto e a identidade pessoal de cada sujeito influencia fortemente a sua postura profissional. Destacamos, assim, como, através da reflexão, a *praxis* pode vir a ser melhorada. A este propósito, invocamos Schön (1983:129) quando afirma que “(...) the practitioner approaches the practice problem as a unique case. He does not act as though he had no relevant prior experiences (...)”. O que está aqui em causa é, pois, cada um compreender-se, compreender as influências a que esteve e está exposto, o mundo em que viveu e em que vive, para, finalmente, se encontrar, enquanto pessoa e enquanto profissional – duas faces de uma mesma realidade: o ser humano que se assume como o ‘eu’ e que interage com o ‘outro’ e com o ‘mundo’.

Desta maneira, apelamos a um novo papel do professor, face às novas exigências sociais, e a uma nova concepção da educação que deve passar pela consciência da necessidade de aprender em qualquer momento do ciclo vital; em qualquer espaço perspectivado nas suas múltiplas dimensões (histórica; geográfica; familiar; religiosa e social). Concebemos, assim, a ALV como um processo que não se destina exclusivamente a um público de aprendentes adultos e que não está apenas relacionada com o desenvolvimento profissional, mas que se apresenta como um processo continuado de aprendizagem, desde a primeira infância e que perdura ao longo das nossas vidas, numa (re)construção permanente de nós próprios/as, inseridos/as nas nossas comunidades, com os nossos valores, mas considerando a nossa integração na Europa e no Mundo. Propomos, como um dos desafios da educação, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que possam levar todos os cidadãos a estarem preparados para ensinar e aprender em todas as circunstâncias e momentos da vida.

O segundo capítulo divide-se igualmente em duas partes, nas quais pretendemos evidenciar as duas linhas teóricas fundamentais para o nosso trabalho:

- a relação entre o *desenho curricular* e o *desenho didáctico*;
- a relação entre o epistema da história e a *didáctica da história*.

Na primeira parte deste capítulo, estabelecemos a relação entre o *desenho curricular* e o *desenho didáctico*. Partimos, de acordo com as orientações da Tutela, mas sem um programa pré-estabelecido, o que nos leva, em equipa pedagógica, a delinear a programação a desenvolver com a turma. Estando o curso organizado em sete Núcleos Geradores [NG], e três áreas de formação, com dois docentes cada uma. Apesar da dificuldade de realizar esta construção curricular, acreditamos que importa pensar o currículo de uma forma articulada e flexível, de modo a que o processo ensino e aprendizagem se desenvolvam de uma forma integrada e não fragmentada.

Salientamos, ainda, que a perspectiva teórica em destaque se relaciona com os modelos construtivistas, considerando, de uma forma breve, alguns dos contributos de Piaget, Vigotsky e Mezirov. Neste caso, realçamos a forma como o meio envolvente e também a interacção com os outros são factores fundamentais para a construção do conhecimento. É nossa intenção destacar o conceito de ‘aprendizagem significativa’ apresentado por Ausubel. Desta maneira, partindo dos conhecimentos “ancorados”, os alunos irão, progressivamente, (re)construindo a sua aprendizagem, “acomodando”, nas suas estruturas mentais, novos conhecimentos e novas atitudes, a fim de aperfeiçoarem as suas capacidades, enquanto seres humanos e cidadãos, num mundo em permanente mudança.

Um outro plano de análise, que gostaríamos de salientar, é a dinâmica do processo didáctico em torno das suas três dimensões o saber, a técnica e a arte; isto é, reforçamos a interacção entre o conhecimento científico e a possibilidade que o docente tem, através da técnica e da arte, de o transformar num conhecimento apreendível para o estudante. Porém, ao considermos a centralidade do aluno no processo, apelamos à sua participação na construção didáctica, prática que seguimos neste trabalho de investigação. Assim, procuramos fomentar a motivação intrínseca para uma aprendizagem com sentido e com utilidade, bem como implicar o sujeito aprendente, propiciando-lhe assumir-se com autonomia e responsabilidade nas aprendizagens que, por ele, escolhe e, conseqüentemente, realiza para a autonomia.

Assumindo a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, pretendemos trabalhá-la de forma a que ela surja como elemento (re)orientador e de (re)construção do trabalho dos alunos; para isso, elegemos instrumentos que valorizam a componente reflexiva e crítica que, cremos, ser importante para a promoção do processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne a segunda parte, detemo-nos sobre aspectos relacionados com a conceptualização, com a função e os contruibutos da história para a compreensão do presente. Começamos por fazer uma abordagem, ainda que não exaustiva, à produção historiográfica do século XX, dando especial destaque à historiografia dos *Annales*, pela sua influência na produção historiográfica actual e também pela forma como nos influencia. Por um lado, esta concepção historiográfica remete para a contextualização do objecto de estudo – o homem – no espaço geográfico e no tempo; por outro lado, gostaríamos de realçar o pendor integrador que conduz à percepção do(s) homem(s) nas suas diferentes dimensões e no diálogo com a sua identidade e com outras culturas.

Questionamo-nos se, no âmbito da educação, a história é considerada uma disciplina estruturante, pelas suas potencialidades formativas e pelo exercício do método histórico, como base da construção do conhecimento. A nível didáctico, procuramos destacar a aprendizagem da história, através da construção do conhecimento, tendo como base o exercício do método.

Ao focar a nossa atenção, no último sub-ponto deste capítulo, sobre a avaliação, indagamos a necessidade de procurar modelos alternativos que estejam em consonância com a possibilidade da permanente (re)construção da aprendizagem, que possa reduzir o sentimento de fracasso e facilitar, deste modo, a auto-estima, a motivação e o aperfeiçoamento, numa atitude colaborativa entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para além da avaliação contínua, o instrumento a privilegiar é o portefólio de aprendizagem que, quanto a nós, poderá produzir melhorias na dimensão do saber.

No que concerne ao capítulo III, ele surge estruturado em três partes; na primeira, apresentamos as nossas opções metodológicas: um estudo exploratório e, numa segunda fase, um estudo etnográfico, desenvolvido segundo um modelo de investigação-acção.



Contemplamos a legislação emitida e outros documentos orientadores, analisando as suas propostas metodológicas. Referimo-nos particularmente, a legislação específica, ao *Referencial de Competências-Chave* [RCC] e ao *Guia de Orientações para a Acção*. Ainda nesta primeira parte, partimos de uma diagnose cuidada da turma de modo a indagar sobre os modelos e métodos didácticos, que venham, a constituir-se como os mais adequados ao grupo com o qual desenvolvemos o nosso trabalho docente. Cabe aqui esclarecer que, estão salvaguardados os direitos de uso de imagem e de identidade dos alunos, na medida em que somos detentora das respectivas autorizações escritas (cf. Anexo 1). Da mesma forma, esclarecemos que somos também detentora de autorização escrita da direcção da escola, onde realizámos o nosso estudo empírico, para o uso do nome da instituição onde trabalhámos (cf. Anexo 2).

No que respeita ao estudo empírico, optamos pela metodologia etnográfica e seguimos, particularmente, um modelo de investigação-acção participante, que analisamos na sua perspectiva teórica, no capítulo em referência. De acordo com Fernandes (1991), o facto de os investigadores colocarem em relevo os processos cognitivos e metacognitivos, conduz a uma tomada de consciência que implica a valorização da abordagem qualitativa, em que os sujeitos se constituem como objecto de estudo e o investigador passa a assumir a inerente carga de subjectividade no processo de investigação, uma vez que se coloca num lugar em que se observa também a si próprio, em acção.

A opção pelo método etnográfico, leva-nos, assim, ao posicionamento de investigadora participante, conscientes dos riscos e dificuldades correspondentes. Todavia, não nos desligamos da nossa própria condição humana nem da nossa formação em ciências sociais e humanas. A problemática da subjectividade neste modelo de investigação leva-nos, pois, a uma atenção particular aos instrumentos de recolha de dados que enunciamos em momento próprio.

Efectivamente, a opção por esta metodologia de investigação tem, para nós, uma outra motivação importante, que decorre do facto de nos identificarmos com as correntes, que surgem no final do século XX, que defendem como fundamental que a investigação educativa concorra para a mudança a nível da *praxis*, concebida num diálogo permanente com a teoria. Desta maneira, colocar a ênfase no papel do docente, enquanto investigador, é nossa intenção, neste trabalho doutoral, reforçando a importância da reflexão sobre a acção educativa; não temos em mente gerar uma teoria

universal, como seria esperado numa investigação na área das ciências ditas exactas, mas procuramos, tão somente, buscar o aperfeiçoamento profissional e encontrar uma prática de qualidade que responda melhor ao nosso contexto educativo e ao nosso público-alvo. Estamos porém certa que, ao aprimorar a nossa prática, poderemos abrir vias para o futuro, no sentido da mudança e da transformação, com vista ao aperfeiçoamento de práticas.

No que concerne a segunda parte deste terceiro capítulo, interrogamo-nos sobre a ideia que norteia a nossa acção e que se prende com a possibilidade de o contexto influenciar ou não todas as decisões, tanto as de cariz didáctico como aquelas subjacentes a este trabalho de investigação doutoral. Portanto, fazemos uma análise detalhada do meio envolvente, da instituição, dos aprendentes e da equipa pedagógica para podermos encontrar respostas para as nossas inquietações. Tal como esclareceremos, estamos perante uma região de interior, com traços de ruralidade e com marcas de envelhecimento da população. Relativamente ao nosso público-alvo salientamos que, na sua maioria, a opção por retomar os estudos não se prende com uma necessidade profissional imediata, mas antes com a vontade de alargar os seus conhecimentos e aperfeiçoar as suas competências, facto que constitui um importante ponto de partida para o trabalho que realizamos com o grupo. Importa, ainda, referir que os dados apresentados, quer sobre o concelho, quer sobre a instituição quer sobre os alunos, são os mesmos que constam de um outro trabalho doutoral, levado a cabo pela docente com quem partilhamos a co-docência da nossa área de formação.

Quanto aos docentes, o que destacamos é a existência de um equilíbrio entre professores mais experientes e outros em início de carreira, mas importa enfatizar a total disponibilidade para encarar o trabalho colaborativo, sem a qual, segundo pensamos, não seria possível atingir os resultados que conseguimos.

Por último, na terceira parte deste capítulo III, partimos de um estudo experimental que tem como ponto de partida o NG: Saberes Fundamentais [SF], com uma duração de 50 horas, e a partir daqui, desenhamos a investigação no sentido de reflectir sobre o trabalho desenvolvido em três outros NG: Tecnologias de Informação e Comunicação [TIC]; Urbanismo e Mobilidade [UM] e Equipamentos e Sistemas Técnicos [EST]. Ao fazer esta opção, tencionamos colocar o enfoque nas aprendizagens significativas com vista a proporcionar aos alunos outros caminhos e procurar outras aprendizagens. Na



realidade, o propósito é desenvolver um trabalho que conduza os alunos a níveis de autonomia mais elevados, a uma maior consciência social e comunitária e ainda trazer para a nossa área, de educação formal, as aprendizagens que os sujeitos possuem e são decorrentes de contextos informais e não formais. Na realidade, o que pretendemos com esta componente prática, é uma consciencialização, por parte de todos os actores, de que importa que a escola encare cada aprendente, na sua dimensão holística, em que os seus interesses, conhecimentos anteriores e experiências de vida, sejam o ponto de partida para as novas aprendizagens.

Pensamos, pois, que, para além das aprendizagens ligadas aos conhecimentos, atitudes, destrezas, artes e cultura, é fulcral a promoção das competências sociais, em que destacamos – “o saber viver juntos” – e o saber agir, como uma das metas, para que o equilíbrio entre o individualismo, a globalização da sociedade e os valores sociais e humanos se produza. Daí também a nossa intenção em dar realce à transversalidade de algumas competências, o que é visível no trabalho inter e transdisciplinar que procuramos desenvolver.

Em suma, encontramos-nos neste trabalho de investigação doutoral perante uma busca subjectiva, mas que se assume como uma finalidade pragmática, ou seja, o que pretendemos é dar um contributo para que a mudança de que falamos não seja uma mera figura de retórica. Desta forma, esperamos poder dar um pequeno contributo para o debate de ideias tendo em vista a transformação que defendemos, ao longo deste trabalho de investigação, e também, poder prospectivar acções futuras que possam dar continuidade ao trabalho realizado já com reflexões aportadas de forma a não nos limitarmos a reproduzir, mas a reconstruir, a transformar para enriquecer.



## Capítulo 1: A relevância da Aprendizagem ao Longo da Vida

---





## 1 Dilemas da escola face à sociedade do século XXI

A escola do século XXI ainda não se libertou das raízes do século XIX, daí que esteja entre duas realidades: a herança do passado e o futuro que se prepara com a perspectiva de mudanças efectivas. Carneiro (2005) distingue claramente a ‘anterior’ sociedade da ‘nova’ sociedade, considerando que a primeira era estável e repetitiva e as mudanças eram quase imperceptíveis. Ao contrário, a ‘nova’ sociedade é instável, inventiva e inovadora. Em termos genéricos, o que era tido com seguro passou a dar lugar à incerteza e à instabilidade, à evolução rápida e à necessidade de uma também rápida adaptação a novas situações do quotidiano, tanto do mundo profissional, como no campo pessoal e da convivência social.

O século XX foi historicamente marcado pelas duas Guerras Mundiais, por períodos de crise económica, pela implantação de regimes totalitários, mas também pela conquista da democracia, particularmente no mundo ocidental, após a segunda guerra mundial. Os anos ’80 desse século surgem com novas propostas económicas, a partir do mundo anglo-saxónico, que nos têm encaminhado para o mundo da globalização e para o reforço do pensamento neo-liberal.

Face a estas mudanças, Santos Guerra (2002) refere-se a uma ‘tatuagem neoliberal’ que envolve também a escola. O autor enuncia alguns dos traços da sociedade actual, que se afastam dos valores tradicionais, designadamente:

- o individualismo e a competitividade excessivos;
- o conformismo social;
- o centralismo do presente;
- o consumismo;
- a influência dos media;
- o desinteresse pelo conhecimento.

Estes aspectos, todos em simultâneo, estão a influenciar a sociedade do novo milénio. Santos Guerra (*op.cit.*:20) ressalva que:

Estes traços não são exclusivos desta cultura, nem aparecem na sociedade pela primeira vez. O problema é que a sua interconexão e preponderância criam uma filosofia e uma forma de actuar que a tornam peculiar e, a meu ver, perigosa.

No que concerne à influência das mudanças operadas, sob influência da globalização, apresentamos duas posições distintas. Por um lado, Tedesco (2003:2) defende que:

(...) estos cambios están provocando un aumento significativo de la desigualdad social. Los datos globales sobre distribución del ingreso y de la riqueza indican que se ha producido un fuerte proceso de concentración. Esta tendencia a la concentración de la apropiación de los beneficios del crecimiento económico se percibe en el conjunto de los países, aunque su rapidez y su intensidad sean diferentes.

Por outro lado, Estevão (2009:103) aponta que:

(...) a visão neoliberal da globalização considera que esta contribui ainda para atenuar as desigualdades, ou até que é a única via para reduzir a pobreza global, pelo que a acentuação da componente da competitividade económica global só pode reverter a favor também dos mais desfavorecidos, embora de modo indireto, ao mesmo tempo em que reafirma o poder dos indivíduos para modelarem as suas vidas.

Na verdade, as características da ‘nova sociedade’ fizeram acreditar que o desenvolvimento económico seria permanente, que a humanidade poderia evoluir com os novos valores do individualismo, do consumismo, do facilitismo, do conformismo, com a crença de que a vasta informação, ao dispor das pessoas, poderia suplantiar o conhecimento e a aprendizagem. Tal como defende Estevão (*op.cit*), aparentemente esta realidade da competitividade global seria um factor favorável aos mais desfavorecidos, podendo mesmo “atenuar a pobreza global”. Porém, importa retomar o pensamento de Tedesco (*op. cit*) que, ao contrário, apresenta as mudanças recentes como um factor de desigualdade social o que, segundo entendemos, se estende a nível dos diferentes países com consequências sobre as pessoas.

Mia Couto (2012), na sua aula inaugural na Faculdade de Artes e Comunicação, da Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, aborda esta problemática apresentando-a como um paradoxo, ou seja, se a função de todos os cidadãos é produzir riqueza, não faz qualquer sentido que se vejam acentuadas as desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, indica que a exaustão e a pobreza interiores em como a falta de esperança levam as pessoas a banalizarem a sua própria vida.

Face a esta reflexão, o autor aponta como fundamental que os cidadãos estejam atentos às injustiças sociais, assumindo a consciência de quão fundamental é não se

acomodarem ao *status quo*; ao mesmo tempo, apela a uma acção urgente no sentido da consolidação da democracia. Para tal, o autor realça a importância de se “(...) investir numa cultura viva, numa cidadania de construção do futuro.” (*op.cit*:§24). Nesta apresentação são elencados dilemas importantes, que nos levam a afirmar a centralidade a ser dada a uma formação integral. Na maior parte das sociedades, hoje em dia, é aceite que ter um emprego fixo já não é apanágio deste século; por isso, as organizações com responsabilidade nesta matéria falam da formação para a empregabilidade.

Ao trazermos a debate esta posição de Mia Couto, procuramos clarificar, tal como defenderemos ao longo deste trabalho, que, se é aceitável a formação para a flexibilidade profissional, é inadiável uma formação que leve o cidadão a saber usufruir dos bens culturais e ambientais, como forma de ultrapassar a monotonia do trabalho e da exaustão.

Obviamente que os dilemas apresentados se reflectem na escola e nas políticas educativas. Na verdade, um dos dilemas centrais da educação é conviver entre um mundo globalizado, que ultrapassou os valores tradicionais e, o que acreditamos ser a necessidade de retomar esses valores, como o único meio de reduzir as desigualdades. Por isso, e reconhecendo que é forte a interação entre a escola e a sociedade, cremos que a chave do progresso humano está na educação dos cidadãos, por forma a se tornarem mais conscientes dos seus direitos, dos seus deveres sociais e, conseqüentemente se sentirem mais seguros, face à evolução acelerada do mundo em que estão inseridos.

É certo que a crise, que actualmente assola a Europa, se pode transformar numa oportunidade de renovação, de reflexão e de crescimento do espírito humano. Neste contexto, invocamos também Hargreaves (2003:65), que apresenta a ideia de que “(...) os teóricos da mudança organizacional descrevem a época em que vivemos como um tempo de incerteza, de complexidade ou de risco. (...) avisando as pessoas das ameaças mas instando-as a agarrar as oportunidades”.

Também nós defendemos, em reflexão anterior (Gomes e Maria, 2011:64), a forma como a escola: “(...) pode assumir um papel fulcral no mundo, mas, para isso, também ela terá de ‘agarrar esta oportunidade’ e de se reestruturar, de mudar práticas de fundo (...)”. Importa, todavia, lembrar que as mudanças têm sido muito lentas e, pelo menos

desde o princípio do novo milénio, que a mudança de paradigma educacional tem estado em debate. Neste momento, tendo já passado o primeiro decénio do século XXI, o dilema da mudança contínua no centro da discussão, faltando, de acordo com o nosso ponto de vista, ‘dar o salto qualitativo’ para o futuro. Certa de que a escola deverá dar resposta, com uma nova abordagem, ao ensino centrado na aprendizagem, partilhamos o pensamento de Hargreaves, (*op. cit.*:46) quando refere que

Novas abordagens à aprendizagem necessitam de novas abordagens ao ensino que enfatizem as competências de pensamento de ordem elevada; a metacognição (...); abordagens construtivistas à aprendizagem e ao entendimento (...) que permitam ao aluno realizar as suas aprendizagens de forma independente (...)

Assinalamos, deste modo, que o grande desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação, contribuiu para a globalização da informação, o que aceitamos como um factor positivo do novo milénio, pois reconhecemos que, se bem geridas, as TIC nos permitem, pela primeira vez na história da humanidade, partilhar informações, conhecimentos e aprendizagens, ao mesmo tempo, no mesmo espaço, sem nos darmos conta nem dos lapsos temporais, nem das distâncias físicas que nos separam.

Invocando novamente Hargreaves (2003), acreditou-se, durante algum tempo, que o rápido crescimento das novas tecnologias seria uma fonte vasta e ilimitada para o desenvolvimento económico. Contudo, o acesso rápido a uma informação ilimitada, não basta, é necessário saber filtrá-la, saber analisá-la, saber compará-la e saber sintetizá-la. Uma sociedade competitiva deve estar preparada para a aprendizagem permanente e para valorizar a construção do conhecimento, enquanto factor de enriquecimento humano.

Com o advento da democracia, também a escola evoluiu ao constituir-se num espaço para todos. A escola de elites foi transformada numa escola massificada; contudo, essa mudança tem trazido dificuldades de diversa índole. Nóvoa, em entrevista a Vieira e Pereira (2005:112) enfoca o problema que se coloca à escola do novo milénio de uma forma muito clara, indicando:

Contrariamente às suas intenções igualitaristas, a Escola continua, tantas vezes, a deixar os frágeis ainda mais frágeis e os pobres ainda mais pobres. Não



espanta, por isso, que o século xxi se inicie no registo da polémica e da controvérsia. Podem anunciar-se novas sociedades “educativas” ou “do conhecimento”, mas serão apenas palavras se se mantiver a distância entre “os que sabem” e “os que não sabem”, entre “os que podem” e “os que não podem”. Os sistemas de ensino – e os seus responsáveis – parecem bloqueados, incapazes de romper com as “inércias” e os “interesses”.

Consideramos a pertinência desta declaração, questionando até que ponto o anúncio da ‘nova sociedade educativa’ persiste, enquanto plano de intenções; até que ponto a educação poderá realmente quebrar essa prática secular, de não conseguir dar resposta às clivagens sociais, manifestada entre os que têm mais acesso à aprendizagem e os que ainda não consideram fundamental a aprendizagem e o conhecimento, como meios de integração social. Desta forma, reafirmamos a actualidade do pensamento de Nóvoa quando se refere à aparente existência de um bloqueio, por parte dos sistemas de ensino – e dos seus responsáveis – que continuam “incapazes de romper com as “inércias” e os “interesses”. Questionamos, contudo, que papel devem ter os docentes, neste processo de mudança; que direcção deve seguir o aperfeiçoamento das práticas de formação de docentes, pois, na realidade, não podemos esperar que todas as propostas de mudança surjam numa perspectiva vertical, da Tutela para as escolas e destas para os docentes.

Deste modo, reafirmamos que a escola está perante grandes dilemas e enormes desafios que deverão ser ultrapassados num futuro próximo, a saber:

- a abertura para uma mudança de práticas efectivas;
- o reforço da aprendizagem;
- a redução das clivagens sociais;
- a aprendizagem durante o ciclo vital.

Estes desafios decorrem da necessidade evidente que a escola tem de (re)pensar o seu estatuto, nesta sociedade complexa do novo milénio. Realçamos também que muito se tem exigido à escola e aos professores, apesar de, na prática, as mudanças ainda não se fazerem sentir tanto como seria esperado. Daí que admitimos, sem qualquer dúvida, a actualidade e permência, mesmo mais de dez anos depois da sua publicação, do Relatório Delors (1998:185) quando, no seu contributo individual, In’am Al-Mufti sistematiza a ideia fulcral de que

Estamos num momento histórico em que o mundo é palco de inovações científicas e tecnológicas fundamentais, de mudanças nos domínios da economia e da política, e de transformações de estruturas demográficas e sociais. Estas alterações que irão, com certeza, acelerar-se no futuro criam tensões enormes, em especial no campo da educação, a qual terá de dar resposta a necessidades crescentes e enfrentar os novos desafios de um mundo que muda rapidamente. Para fazer face às exigências do nosso tempo é preciso revelar ao mesmo tempo criatividade, coragem, uma vontade firme de operar mudanças reais e de estar à altura das tarefas que nos esperam.

Esta pertinência mantém-se, neste segundo decénio do século XXI, no sentido em que a educação é vital para a vida em sociedade e para facilitar a adaptação dos seres humanos à inovação e às transformações da sociedade. Acreditamos que a aproximação entre a academia e a prática, dinâmica essa agora em consolidação, tem dado um importante contributo para as mudanças necessárias. Reconhecemos, no entanto, que a conjuntura económica e política nem sempre tem sido favorável para a construção da escola como lugar de aprendizagem(ns) diversificada(s), suficientemente envolvente(s) e actual(is). Nem sempre se tem conseguido a firmeza para “operar mudanças reais”. Porém, no caso concreto do nosso trabalho de investigação, importa afirmar o nosso propósito de dar um modesto contributo para uma outra perspectiva da educação e, muito particularmente da aprendizagem.

## 1.1 Eixos estratégicos da Educação – final do século XX / início do século XXI

Remetendo para análise anterior (Gomes e Maria, 2011), entendemos a educação no âmbito da ‘sociedade educativa’, em que todas as aprendizagens sejam possíveis com a finalidade de propiciar o desenvolvimento dos talentos de cada um; particularmente a nível da actualização de conhecimentos, da oportunidade de progressão profissional e, concomitantemente, de uma aprendizagem para melhorar a qualidade de vida. Neste sentido, entendemos a educação como uma forma de cada indivíduo se aperfeiçoar em todos os momentos da sua vida, de se superar a si próprio e de conhecer melhor o outro e poder estar seguro das demandas do mundo contemporâneo de modo a evoluir enquanto ser individual e ser social.

De modo a clarificar o campo em que nos movemos, enquanto educadora, começamos por conceptualizar a educação numa perspectiva etimológica. Deparamo-nos, pois, com étimos latinos que desencadeiam, *per se* diferentes acções, associadas ao termo em questão e que foram sistematizados por Lamas (2009):

- i. *educare* – conduzir; levar para, transmitir, partilhar, formar, orientar, motivar, aprender, ensinar, instruir, disciplinar socializar, informar, moldar, integrar.
- ii. *educere* – tirar de dentro para fora, motivar, aprender, (re)orientar, comunicar, interagir, facilitar, construir saberes, desenvolver competências, ganhar autonomia, responsabilizar, desabrochar, abrir horizontes, enriquecer, desenvolver a(s) inteligência(s).

O segundo étimo é, no nosso ponto de vista, o que se enquadra tanto no paradigma emergente, como na nossa actuação enquanto investigadora e enquanto docente. Assim, numa atitude maiêutica, o que procuramos é buscar em cada um a capacidade de se aperfeiçoar, de aprofundar aprendizagens e desenvolver competências, mas certamente também ‘provocar’ novas curiosidades, desbravar novos caminhos. Nesta linha, Tejada Fernández (2000:1) apresenta a ideia de “educar-se”, entendemos nós, reforçando o conceito da educação como benefício pessoal, associado à autonomia para aprender também a abertura e adaptação à mudança:

Educarse hoy exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente al ritmo del cambio y su velocidad, cifrado en claves de nuevas concepciones culturales, de producción, de relaciones sociales, económicas e industriales, (...).

Ao revisitarmos algumas das preocupações colocadas pelas organizações internacionais, como a UNESCO e a União Europeia [UE], que inseriram na sua agenda reflexões e propostas relativas à educação, entendemos como eixos cruciais da educação para o novo milénio:

- a aprendizagem ao longo da vida;
- a aprendizagem para a cidadania;
- a aprendizagem para a autonomia;
- a aprendizagem para o enriquecimento pessoal;
- a aprendizagem que entrecruza saberes formais, informais e não-formais.

A ALV, apresentada como um dos eixos estratégicos para a educação no nosso século, é entendida como um processo que passa por todo o ciclo de vida do ser humano, em texto de Piaget (2010) sobre Comenius, fica claro como este autor do século XVI sublinhava, já nessa altura, a importância da aprendizagem em “cada idade da vida”. Dele, Piaget (*op.cit.*:107) selecciona o seguinte extracto:

Do mesmo modo que o mundo inteiro é uma escola para todo o género humano, desde o começo até ao fim dos tempos, assim também, para cada homem, cada idade da sua vida é uma escola, desde o berço até ao túmulo. Já não basta, portanto, dizer com Sêneca: “Em nenhuma idade é demasiado tarde para aprender”, mas deve dizer-se: “cada idade é destinada a aprender, e os mesmos limites são impostos aos homens para viver e para estudar.”

Destacamos a actualidade do pensamento de Comenius e o facto desta temática continuar em debate, tanto entre académicos, como entre organizações internacionais, a ALV é, desta maneira, fulcral para responder à necessidade decorrente da rápida evolução do mundo actual e constitui-se como um dos pilares da educação para o futuro, pelo que, concordamos em absoluto com Bindé (2000:§1) que considera que:

La educación para todos a lo largo de toda la vida será uno de los pilares de ese nuevo contrato social. Es un empeño enorme, que debería ser el gran proyecto de las próximas décadas. (...) La reconstrucción de la educación - en tanto que proyecto de formación cívica y de igualdad real de oportunidades para todos - debería ser una misión prioritaria.

Antecipando a análise de aspectos fundamentais do conhecido Relatório de Delors, (1998:90), que faremos no sub-capítulo seguinte, lembramos que a Comissão da UNESCO apresenta um conceito de ALV bastante abrangente:

(...) a educação ao longo de toda a vida, no sentido em que a entende a Comissão, vai mais longe ainda. Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo.

Reforça-se a ideia da relação entre a educação e a aprendizagem, para reduzir desigualdades e dar aos seres humanos os instrumentos para o exercício de “uma cidadania activa”, assumindo autonomia e responsabilidade nos/dos seus actos. Este ponto de vista não pode ser mais pertinente, pois se, por um lado, o analfabetismo funcional ainda é uma realidade, por outro, os problemas económicos generalizados e os entraves à democracia, em algumas partes do mundo, têm provocado uma maior consciência cívica por parte dos cidadãos. Tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da consciência democrática, Delors (*op. cit.*:90) lembra que:

As alterações que afetam a natureza do emprego, (...) vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa. Esta problemática liga-se estreitamente à da igualdade de oportunidades.

Esta linha tem vindo a persistir, pelo que invocamos também o Relatório publicado pela UNESCO em 2005 (Wertheim e Cunha, 2005:11), onde se afirma que:

(...) quando a UNESCO persegue hoje uma cultura de paz, percebe-se logo que a âncora dessa busca é a educação, pois a conquista da paz pressupõe, entre outros, o direito à educação. É por intermédio da educação que reside a esperança da formação de mentes verdadeiramente democráticas.

Daí que, enquanto agente educativa, coloquemos o foco na importância da aprendizagem e no valor da aprendizagem para uma ‘cidadania activa’ para a autonomia como dimensões chave para a formação neste milénio. Por esta razão, entendemos estar em consonância com Longworth (2005:33), quando defende que “Aprender significa otorgar la propiedad del aprendizaje al propio aprendiz (...) porque la énfasis y el poder

pasa del que da al que recibe.”, siendo o profesor, “(...) «el guía que acompaña» (...)”. Por isso, ao reflectirmos sobre um novo papel do aprendente, teremos necessariamente de pensar numa mudança, ainda não totalmente realizada, e de prever um novo perfil, aberto às aprendizagens partilhadas com os pares e os alunos e, também, aberto a um estudo intenso e sistemático para responder com segurança aos novos desafios. Este é um assunto que assume para nós particular importância, de forma que viremos a abordá-lo num capítulo subsequente. Face ao exposto, entendemos não poder dissociar a aprendizagem ao longo de toda a vida da aprendizagem para a intervenção cívica e para a autonomia, factores conducentes, consequentemente, à intervenção consciente na sociedade.

Em Bindé (2000), estabelecem-se os factores que, segundo este autor, influenciarão a educação até 2020; identificamos aqueles que estão mais directamente ligados ao nosso trabalho; os restantes referem-se a questões de organização, financiamento e gestão das instituições educativas, pelo que, realçamos:

- a utilização das redes electrónicas como potenciadoras da aprendizagem;
- o contributo de ciências como a biologia para melhorar o estudo e o domínio dos processos cognitivos;
- a transformação em conteúdos de aprendizagem dos saberes contemporâneos, tanto a nível dos conhecimentos científicos mas também históricos e sociais;
- a existência durante o ciclo vital de momentos de educação e aprendizagem, tanto para o trabalho como para o ócio.

Destacamos, pois, a importância das TIC na construção e partilha do conhecimento; a evolução das neuro-ciências, que tem vindo a melhorar as nossas concepções dos processos cognitivos, valorizando nomeadamente de entre os novos enfoques na inteligência emocional; o conhecimento histórico-cultural e social, de forma a “establecer referencias culturales, éticas y de ciudadanías plurales” (Bindé *op.cit.*: 4); e a aprendizagem em todos os momentos da vida tanto direccionada para o trabalho como para o usufruto dos tempos livres, tendo em vista a compreensão do outro e uma melhor convivência social. Daí que um dos desafios da educação é o de dar um contributo para que a ALV seja promotora, não só do conhecimento, mas também do relacionamento, o respeito pelo outro, a responsabilidade profissional e uma maior consciência de si

próprio que poderá ser transposta para o conhecimento do outro e a abertura à intervenção na comunidade. Evidenciamos igualmente o exercício de uma opinião crítica sobre o mundo. Tedesco (2003:3) menciona uma mudança no conceito de cidadania, lembrando que, associado à existência de uma sociedade globalizada, o conceito de cidadania apresenta-se a nível do local, mas também a nível supranacional, na perspectiva que cada vez mais todos poderemos ser ‘cidadãos do mundo’:

Este cambio en el concepto de ciudadanía tiene enormes implicaciones. La aparición de lo local y lo supranacional como nuevos espacios de participación social, está asociada a fenómenos de ruptura de la acción política tal como se la concebía hasta ahora. La construcción de un concepto de ciudadanía mundial, de ciudadanía planetaria, exige un concepto de solidaridad vinculado a la pertenencia al género humano y no a alguna de sus formas particulares.

Na mesma óptica, Bindé (2000:10) associa a o papel da educação para os valores culturais e éticos, para a reflexão crítica, como única forma de participar no exercício da Democracia, e assumir os valores democráticos como responsabilidade individual:

Por lo tanto, en el siglo XXI, la educación debe simultáneamente adaptarse al individuo y edificar los valores culturales y las referencias éticas de una sociedad de ciudadanos. (...) Nuestras sociedades no pueden prescindir de la reflexión permanente y crítica, destinada a definir los conocimientos que constituyen una referencia para todos y sin la cual la democracia sería una palabra hueca.

Em suma, dando centralidade à aprendizagem, colocamos o foco no conhecimento, e apontamos como um quinto eixo da educação do século XXI: o cruzamento entre a aprendizagem formal, para a qual a escola está mais vocacionada, com as aprendizagens informais e não-formais; ligação essa que procuramos fazer no trabalho que realizamos com o grupo-alvo desta investigação na parte empírica, narrando-a e descrevendo-a.

Procuramos, em suma, retomar os quatro pilares da educação propostos por Delors (1996), com a consciência de que o ‘saber’ puramente académico, sem aplicabilidade prática, não responde às exigências do mundo contemporâneo; contudo, o ‘saber fazer’ tem de ser cada vez mais fundamentado pela aprendizagem e pelo conhecimento, consolidado, questionado e aberto a (re)construções contínuas conforme o tempo e o espaço em que é perspectivado; finalmente é também imperioso destacar o ‘saber ser/estar’ e o ‘saber (con)viver’. Estes ‘pilares’, conduzem-nos de uma forma ou de



outra ao aprender a pensar e a reflectir e a intervir de forma consciente, à partilha, à convivência sadia, à cidadania, à disponibilidade para a aprendizagem não só pessoal, mas colectiva, do eu e do outro, do grupo.

### 1.1.1 O Relatório Faure (1972)

Em geral, as preocupações das organizações internacionais, referidas anteriormente, surgem associadas à necessidade de formar cidadãos competentes para responder às novas exigências da sociedade e do mundo do trabalho, salientando uma perspectiva holística, do desenvolvimento humano e a importância de preparar cidadãos atentos, críticos e reflexivos, tanto nas suas comunidades, como em relação ao espaço europeu e mundial.

O Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure em 1972, começa por fazer uma contextualização do período em que é produzido; Faure afirma que, apesar de se acreditar que seria suficiente promover algumas melhorias nos sistemas educativos, verificou-se que tal não era possível, face ao contexto histórico em que se assistiu à revolta dos jovens contra modelos pedagógicos e contra as instituições. Faure alude, desta maneira, às manifestações dos jovens universitários em finais dos anos '60, reportando-se nomeadamente ao 'Maio de 68'. Esta ideia é clarificada por Ouane, (2011:25) quando refere: "This report was commissioned by UNESCO following demonstrations by students and young people all over the world in 1967 and 1968."

Face a esta conjuntura, o que pretendemos evidenciar é o carácter que o Relatório Faure apresenta enquanto documento de mudança. Com Ouane (*op.cit*:25), destacamos essa visão do relatório como um documento de viragem:

It was seen as a turning point and the start of a period of optimism in international education policy, as it recognized that education was no longer the privilege of an elite, or a matter for one age group only. Instead, it concluded that education should be both universal and lifelong. Essentially, this meant moving to a humanistic, rights-based and holistic view of education.



Centrado em dois eixos cruciais, Faure (1972:39-40) aponta para a Educação Permanente [EP] e para a ‘cidade educativa’. Desta maneira, realçamos como propostas de mudança:

- o alargamento da educação a todos, independentemente da situação social;
- a concepção da educação como universal focalizada no homem, enquanto ser que pertence a uma comunidade;
- a perspectiva da educação ao longo da vida, potenciando as qualidades do homem, enquanto ser que aprende e se aperfeiçoa;
- o reforço de uma perspectiva holística e humanista da educação.

Estas temáticas continuam em debate; foram colocadas em discussão no início dos anos ’70, momento em que constituem uma proposta inovadora, de tal modo que, em nosso entender, ainda não está ultrapassada. Segundo Faure, os estados considerados “modernos”, têm em linha de preocupação a necessidade de modernizar e aperfeiçoar métodos e instituições; portanto, a educação é vista como uma tarefa de grande importância e complexidade, cujos problemas são de grande envergadura. Na verdade,

La educación del hombre moderno está considerada, en un gran número de países, como problema de excepcional dificultad, y en todos sin excepción como tarea de la más alta importancia. Constituye un tema capital, de envergadura universal, para todos los hombres que se preocupan de mejorar el mundo de hoy y de preparar el del mañana. (*op.cit.*:25):

É, contudo, apesar da consciencialização deste desafio, apresentada uma perspectiva optimista, pois, apesar das reconhecidas dificuldades, a educação é considerada um tema capital, para todos que procuram a mudança. Desta maneira, Faure refere a necessidade de assumir a educação como tarefa de primeira importância encarada a nível universal, para todos os que pretendam melhorar o mundo actual e preparar o futuro.

De acordo com Werthein e Cunha (2005:16), o relatório produzido pela comissão presidida por Faure mantém-se oportuno e actual pelos princípios que apresenta. De uma lista relativamente extensa identificada por estes autores, enunciamos apenas

alguns desses princípios que consideramos estarem mais directamente relacionados com a nossa linha de trabalho:

- todo indivíduo deve ter a possibilidade de aprender por toda a vida;
- prolongar a educação por todas as idades (...); [escolhendo o] seu caminho mais livremente ; (...)
- o sistema educativo deverá ser global e aberto para facilitar a mobilidade (...);
- o conceito de ensino geral deverá ser alargado de maneira a englobar efetivamente o domínio dos conhecimentos socioeconômicos, técnicos e práticos de ordem geral; (...)

Em destaque é, deste modo, colocada a aprendizagem ao longo do ciclo da vida; a opção que cada ser humano deve tomar, em liberdade, relativamente à sua própria educação; a noção da mobilidade que, actualmente, não pode ser mais pertinente; e também a perspectiva de uma concepção de educação abrangente, que envolva vários domínios da vida. Os autores acima mencionados realçam ainda a oportunidade da visão de Faure quando sistematizam (*op.cit*: 16) que

- No que diz respeito à preparação para o trabalho, a educação deve formar não apenas para um ofício, como também preparar os jovens para se adaptarem a trabalhos diferentes à medida que evoluem as formas de produção. Em outras palavras, a educação deverá facilitar a reconversão profissional;
- A responsabilidade pela formação técnica deverá ser partilhada pelas escolas, empresas e educação extra-escolar; (...)

Estes dois aspectos que salientamos constituem uma verdadeira antecipação da actualidade. A ideia de preparação para um mundo profissional instável, a importância de uma preparação que possa dar resposta à mudança profissional, ao longo da vida activa, são, na verdade, grandes preocupações da actualidade. Efectivamente, segundo Faure (1972:38),

*(...)la finalidad de la educación debería ser no tanto el preparar a los jóvenes y a los adultos para una profesión determinada, para la vida, que el optimizar la movilidad profesional y suscitar con carácter permanente el deseo de aprender y formarse. En una palabra, sin renunciar a la expansión educativa, conviene repensar seriamente los objetivos, las modalidades y las estructuras de la educación.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Uso do itálico presente no relatório, evidenciando aspectos de relevo.

Gostaríamos, todavia, de realçar que, não diminuindo a importância da educação para a adaptação profissional, julgamos ser de igual modo importante a aprendizagem para a qualidade de vida e para o usufruto dos bens culturais, cada vez mais ao dispor de todos.

Finalmente, no segundo ponto acima indicado, por Werthein e Cunha (2005), como um dos pontos de visão estratégica da educação defendida por Faure – A responsabilidade pela formação técnica deverá ser partilhada pelas escolas, empresas e educação extra-escolar; (...) –, é dado relevo à aproximação de instituições de vária índole, empresas e escolas, alargando a um âmbito que é apelidado de ‘extra-escolar’ e que julgamos poder integrar nas dimensões do informal e do não-formal, da aprendizagem, realçando que “La idea de la educación global (por la escuela y fuera de ella) y de la educación permanente (durante la juventud y a lo largo de toda la existencia) se manifiesta ya poderosamente como una aspiración consciente, (...)” (Faure, 1972:105).

Assim, no Relatório Faure, surgem propostas para um afastamento das concepções tradicionais da educação (1972:132), concepções estas que começam agora a mudar, face à situação de crise que atravessamos:

Durante mucho tiempo, la enseñanza ha tenido por misión el preparar para funciones tipo, para situaciones estables; para un momento de la existencia; para una profesión determinada o un empleo dado; para absorber un saber convencional, ancestralmente delimitado. Esta concepción prevalece todavía demasiado a menudo. Sin embargo, la noción de la adquisición en la edad juvenil de un bagaje intelectual o técnico suficiente para toda la existencia está pasada de moda. Es un axioma fundamental de la educación tradicional que se derrumba.

Todavia, a questão fulcral prende-se com a necessidade de adaptação dos sistemas educativos à nova realidade. Em poucas palavras, mas de forma muito focalizada, Faure define a função que a educação terá de ter ao longo deste milénio (*op.cit*:132):

No ha llegado el momento de exigir algo muy distinto a los sistemas educativos? Aprender a vivir; aprender a aprender, de forma que se puedan ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida; aprender a pensar de forma libre y crítica; aprender a amar el mundo y a hacerlo más humano; aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador.

Estas preocupações continuam a ser os dilemas do presente, daí a sua enorme pertinência, até porque importa considerar a conjuntura de crise, deste primeiro decénio do novo milénio. Na verdade, colocamos em destaque a centralidade de:

- aprender a aprender, associada à relevância da EP;
- aprender a ser;
- aprender a viver;
- aprender a pensar em liberdade.

Desta maneira, estes quatro pontos a que estamos a dar relevo, conduzem-nos a uma perspectiva humanista da Educação, que valoriza o ser humano como um todo, que valoriza a sua aprendizagem tomada em diversos ângulos, a um nível pessoal mas também na interacção com o outro, nomeadamente no que concerne ao ‘aprender a pensar em liberdade’.

A EP é apresentada como uma das ideias-força à qual é concedida grande relevo. Esta ideia, que Faure destaca, interrelaciona-se com os outros eixos fundamentais que enumeramos pois ela implica aprender a aprender, aprender a ser e, assim, coloca o indivíduo no centro das preocupações. Torna-se, pois, fundamental ultrapassar tendências de:

(...) almacenamiento del saber adquirido (...) y prestar una mayor atención al aprendizaje de los métodos de adquisición (aprender a aprender). Correlativamente, puesto que será necesario revisar y completar los conocimientos durante todo el curso de la vida (...). (1972:36)

Diremos, portanto, que é essencial a mudança de um eixo que valoriza o armazenar ou aquivar alguns conhecimentos, para uma nova realidade que passa pelo domínio de instrumentos que permitam ‘aprender a aprender’, ao longo da vida, já que é necessário que

- todos sejam capazes de compreender as consequências globais das atitudes individuais;
- que assumam solidariedades relacionadas com o destino da espécie, a qualidade de vida, a procura do equilíbrio humano.

Na verdade, as pessoas só poderão assumir uma posição crítica consciente se tiverem acesso à educação. Daí destacarmos o título do Relatório – *Aprender a Ser* –, o qual nos remete para uma visão do homem, enquanto ser individual, mas também enquanto ser social, que faz parte de uma determinada família e comunidade, que vai muito para além do seu bairro ou aldeia. Esta visão conduz-nos à noção da relevância do exercício de uma cidadania crítica e apela à capacidade de intervir de forma democrática, assumindo uma atitude cívica positiva na construção dos ideais da própria Organização das Nações Unidas [ONU], apresentados na Carta das Nações Unidas de 1948. Referimo-nos, nomeadamente ao que respeita à promoção da paz e à cooperação internacional. Salientamos também, nesta linha, a referência a *Aprender a aprender* que se apresenta relacionada com a necessidade de promover aprendizagens autónomas para que os cidadãos se sintam mais capazes de enfrentar os apelos da diversidade e da mudança constantes a que estamos sujeitos.

A EP não poderá também, segundo Faure, estar desligada do conceito de ‘cidade educativa’ e, portanto, de uma educação global. Salientamos que Werthein e Cunha (2005:16) mencionam, como uma das linhas de força do Relatório Faure, a ideia de ‘cidade educativa’ indicando que:

Os eixos norteadores do Relatório Faure – educação permanente e cidade educativa – à medida que foram lançados e discutidos mundialmente, contribuíram para inúmeras aberturas do sistema educacional dos países, ajudando-os a romper visões estreitas e conservadoras em matéria de política educacional.

A EP não poderá, pois, desligar-se dos princípios enunciados que estão intimamente interrelacionados com o aperfeiçoamento de competências para a convivência social. Ao sistematizar uma conceptualização de EP, Cabello Martínez (2002:40) afirma que “(...) la idea básica de la Educación Permanente de que vida y aprendizaje caminan (...) juntas no es nada nuevo”, visto que esse facto é visível tanto nas sociedades de tradição oral como nos princípios básicos das grandes religiões do mundo. A EP não é um conceito exclusivamente associado à EA que surge, segundo a autora mencionada (*op.cit.*), associada à sociedade industrial, promovida por associações de trabalhadores ou sindicatos, com a finalidade de desenvolver nos operários a necessidade de defesa dos seus interesses profissionais e sociais. Também na realidade portuguesa da segunda metade do século XIX, de acordo com Grácio (1989), vai surgindo um suporte social

para uma política de expansão do ensino primário, que parte da pequena burguesia urbana e das associações mutualistas do operariado artesanal e fabril, as quais abrem cursos dominicais ou nocturnos para adultos. Nestas iniciativas, não estava ainda em linha de pensamento uma intenção de aperfeiçoamento de aprendizagens.

Cabello Martínez (*op.cit.*) destaca ainda que nos anos '70 do século XX, “autores representativos”, de entre os quais menciona Faure, associam a EP à interacção de vários factores como o avanço da civilização humana e do indivíduo; o desenvolvimento tecnológico e as mudanças na organização social.

Retomando o Relatório *Aprender a Ser*, evidenciamos ainda: Faure afirma que, numa economia em crescimento, se deve verificar maior preocupação com a educação, uma vez que é importante que os indivíduos, melhor preparados, possam exercer mais facilmente os seus direitos de cidadania e compreender melhor as necessidades da vida democrática. Reforça a ideia, ao dizer: “(...) que son posibles y deseables progresos nuevos, por la accesión del mayor número posible de «cognoscentes» al máximo nivel posible de conocimientos” (Faure, 1972:26); nesta linha, lembra Cabello Martínez (*op.cit.*:51) que:

La función principal de la Educación Permanente es conseguir que el cambio tecnológico no actúe en contra del individuo ni de la sociedad organizada para el avance civilizatorio. Y para ello deberá ella misma avanzar integrando la evolución que se viene produciendo en paralelo entre cuatro factores: la revolución de la técnica, la extensión del ocio, la necesidad de la cultura Y la voluntad de democratización.

Finalmente, há a registar o relevo dado à importância da ‘cidade educativa’, associada a uma educação universal, em que, a cada cidadão, em qualquer momento da sua vida, seriam proporcionados os meios para desenvolver, contruir ou (re)criar aprendizagens. (Faure, 1972:243).

Una configuración social que situase a la educación en este lugar, que la otorgase este rango merecería un nombre propio el de «Ciudad educativa.» Su advenimiento sólo sería concebible al término de un proceso de compenetración íntima de la educación y del tejido social, político y económico, en las células familiares, en la vida cívica. Implica que pueden ser puestas en todas las circunstancias a la libre disposición de cada

ciudadano los medios de instruirse, de formarse, de cultivarse a su propia conveniencia (...)

Neste aspecto, não podemos estar em maior concordância com Boshier (2011:87-88), quando coloca o relatório Faure como central pela perspectiva de ALV, que defende. Boshier vai agora um pouco mais longe e afirma que será expectável que, no futuro, a educação se venha a constituir verdadeiramente num dos direitos humanos primordiais:

In Learning to Be (Faure, 1972) lifelong education was proposed as a master concept for reform of entire education systems. A proper application of lifelong education would result in the creation of a learning society where participation in education would be taken-for-granted – an inalienable human right like clean water or a roof over one's head.

O Relatório salienta a importância da educação como fundamental para uma vivência democrática, particularmente no que pode contribuir para o respeito pelos outros, pelo meio ambiente e por si próprio. Neste Relatório (Faure, 1972) é visto como fundamental:

- que cada indivíduo seja capaz de compreender as consequências globais das suas próprias atitudes;
- que assuma solidariedades relacionadas com o destino da espécie, nomeadamente a qualidade de vida e a procura do equilíbrio humano;

Estas atitudes são consideradas da responsabilidade da opinião pública mundial; importa, porém, ter em linha de conta que cada pessoa só poderá assumir um posição crítica e consciente se tiver acesso à educação, “(...) asociando la autodidaxia a la utilización de las fuentes de información y de saber, a las actividades del ocio, a las actividades sociales y a los programas comunitarios adecuados para suscitar la participación y fomentar la educación mutua. (*op.cit.*:67).

Salientamos ainda que Wertheim e Cunha (2005:17) lembram a relevância do Relatório Faure pela visão prospectiva que apresenta; daí que o mesmo constitua um documento de mudança que coloca em destaque dilemas que a educação ainda não superou. Por outro lado, importa destacar a perspectiva humanista e universal que está patente no trabalho da Comissão da UNESCO, presidida por Edgar Faure (*op. cit.*:45), que clarifica este aspecto, mencionando: “Nuestro tiempo, al que se ha llamado el del mundo finito, no puede ser otro que el del hombre total; es decir, todo hombre y todo el



homem”, colocando o ser humano como figura central do/no seu processo de aprendizagem, ressaltando uma perspectiva sistémica da educação e dando ênfase ao desenvolvimento humano.

### 1.1.2 O Relatório Delors (1996)

Embora tendo já convocado o Relatório Delors, avançamos agora para uma abordagem mais sistemática, na continuidade do que houve oportunidade de problematizar sobre o Relatório Faure. Conforme lembram Werthein e Cunha (2005), a queda do muro de Berlim, em 1989, tende a acentuar a tendência para a globalização que estava em desenvolvimento. Deste modo, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, liderado por Delors (1996), reconhece a existência de uma conjuntura específica que conduz a novos desafios colocados à educação, retomando algumas das ideias propostas por Faure, nos anos’70, nomeadamente a ideia da educação como fundamental à vida em sociedade e à construção das ideias de paz, de liberdade, de justiça social e da convivência nas comunidades locais e também na ‘aldeia global’. Delors (1998:18-19) menciona que:

Desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a esta análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projectos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos.

Nesta perspectiva, o Relatório propõe o respeito pela diversidade, a importância da multiculturalidade e da partilha entre as diferentes nações e povos. A educação é pois fulcral, na medida em que poderá conduzir os indivíduos a melhorarem o seu auto-conhecimento e também o conhecimento do outro, conforme lembra Carneiro (2001:48):

Mesmo as mais recentes medidas de competitividade evidenciam como a educação pode actuar não apenas como um contributo para a função de produção económica, mas também como uma poderosa alavanca de confiança social e de valores partilhados.

Deste modo, recupera-se a relevância da EP, mas com uma visão mais abrangente, referindo-se a ALV como crucial para o desenvolvimento humano. Delors (1998:17)



indica que “a ideia de educação permanente deve ser repensada e ampliada” visto que importa que se transforme numa construção contínua em que cada indivíduo possa:

- desenvolver o saber, aperfeiçoando os conhecimentos;
- aperfeiçoar competências de “discernir e agir”, assumindo uma atitude crítica;
- melhorar “a consciência de si próprio”, desenvolvendo o pensamento reflexivo;
- tomar consciência “do meio ambiente que o rodeia”, aperfeiçoando o respeito pelas espécies e pela natureza;
- “desempenhar o [seu] papel social”, aperfeiçoando-se como cidadão responsável, perante os outros.

Desta forma, apelando de novo ao pensamento de Delors (*op.cit.*) a ALV permite aos indivíduos assumirem a responsabilidade das suas opções e vida e, portanto, não poderá estar direccionada especialmente para um momento específico da vida, nem para uma determinada área de saber, espartilhando a educação numa “formação profissional” distinta de uma “formação geral”, sendo que o que hoje defendemos é a integração das diversas áreas do conhecimento e a visão do homem nas suas diferentes dimensões. Daí também a actualidade de uma formação holística que vai do pessoal e profissional à intervenção social e comunitária. Portanto, aprender ao longo de toda a vida é, inevitavelmente, um processo dinâmico e continuado de enriquecimento pessoal, tal como consta do Relatório (*op.cit.:89*):

Doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (...) as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de forma flexível as quatro aprendizagens consideradas fundamentais (...)

A Comissão (*op.cit.:89*), clarifica que a expressão “educação ao longo de toda a vida” é a chave “que abre as portas do século XXI”. Esta ideia torna-se cada vez mais pertinente se tivermos em consideração a rapidez com que o mundo em que vivemos tem vindo a evoluir e a importância cada vez mais evidente da aprendizagem. Neste

contexto, realçamos também o ponto de vista de Longworth (2005) que, em consonância com a mudança de paradigma que estamos a viver, enfatiza a expressão “aprendizagem”. Longworth (*op.cit.*:31) apresenta uma conceptualização que, em nosso entender, clarifica duas ideias-chave: ‘aprendizagem’ e ‘ao longo da vida’: “El mensaje de que a lo largo de la vida significa «a lo largo de toda la vida» (de la cuna a la tumba) y de que aprender significa «aprender» y centrado en quien aprende». Realçamos, deste modo, que a ALV se deve realizar de uma forma sistemática, em todos os ciclos vitais, envolvendo as diferentes componentes ao dispor do ser humano – aprendizagem formal, informal ou não formal. Assim, a aprendizagem tem como horizonte o reforço de uma cultura democrática, cada vez mais fundamental numa Europa que atravessa problemas de diversa ordem, que vão, em nosso entender, muito para além das dificuldades económicas, que se repercutem tanto a nível social como a nível cultural e mental.

O Relatório Delors (1998) apresenta como sendo a missão da educação as quatro aprendizagens, evidenciadas no que denomina os ‘quatro pilares’ fundamentais:

- aprender a conhecer;
- aprender a fazer;
- aprender a viver juntos;
- aprender a ser.

Estes ‘quatro pilares’ destacam-se pela forte conexão entre si existente e dificilmente poderão ser considerados separadamente, tal como é referido (*op.cit.*:77): “(...) estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta.”. Assim, ‘aprender a conhecer’ relaciona-se com a ciência, com o saber, com o conhecimento em si mesmo, mas também com a curiosidade pelo conhecimento, por forma a ter a compreensão dos fenómenos que nos rodeiam e, ao mesmo tempo, oferece o poder de exercer uma opinião crítica sobre os mesmos. Importa lembrar que a evolução das TIC desencadeou, por um lado, uma oferta incessante de informação e, por outro, uma enorme facilidade em aceder a essa informação. Não cabe neste ponto questionar se o acesso à informação *per se* corresponde a uma melhoria do conhecimento e da aprendizagem. Esta será uma discussão a abordar posteriormente. Certo é que o ‘aprender a conhecer’ não pode estar

dissociado do ‘aprender a fazer’. Tal como é referido (*op.cit.*:79), “Aprender para conhecer supõe, antes de mais aprender a aprender (...)”, sendo que Werthein e Cunha (2005:22) apontam a para a importância de uma ‘cultura geral’ que “(...) poderá ser facilitada pela apropriação de uma metodologia do aprender.”. Na verdade, o facto de se pensar que as pessoas devem direccionar as suas aprendizagens para uma cultura geral, não invalida a possibilidade de ‘nichos’ de especialização; ou de outra forma, nas palavras de Delors (1998:79), “A especialização, porém, mesmo para futuros pesquisadores, não deve excluir a cultura geral.” O que está em causa, em nosso entender, é a dita ‘apropriação de uma metodologia do aprender’, no sentido em que cada indivíduo aperfeiçoe a sua autonomia, o que lhe permitirá desenvolver a aprendizagem ao longo da vida.

No que concerne ao ‘aprender a fazer’, Delors (*op.cit.*:19) refere a necessidade de

(...) adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos.

Nesta perspectiva, o enfoque é colocado numa amplitude de competências que não passam exclusivamente pelas necessidades do mundo do trabalho. Na verdade, no âmbito profissional é necessário um constante aperfeiçoamento, face à cada vez maior exigência de flexibilidade profissional e de respostas eficazes às novas demandas. Assim se justifica a importância de fazer a transposição e não esquecendo a adequação do conhecimento construído para a prática ou, na concepção de Delors (*op.cit.*), tal como a entendemos, para o ‘saber fazer’, reforçando-se desta maneira, a conexão entre estes dois ‘pilares’ da educação. No que concerne aos outros dois ‘pilares’, o ‘saber viver juntos’ e o ‘saber ser’, eles tornam-se essenciais para uma vida cívica activa e consciente. Neste sentido, Delors alerta ainda para a importância das competências de trabalho em equipa que, segundo cremos, têm aplicabilidade não apenas no exercício de uma profissão, mas terão influência no aperfeiçoamento do ser humano enquanto ser social. Nesta linha de pensamento, destacamos que o conhecimento, a possibilidade de aprender de forma autónoma e o reforço das competências do trabalho em equipa são eixos importantes para ‘aprender a viver juntos’ e para ‘aprender a ser’.

Este ‘pilar’ da educação retoma a centralidade do homem no seu processo de vida, já que fica claro, no documento em análise, que o ponto de partida é o conhecimento de si próprio; cada indivíduo abrirá o caminho para o conhecimento do outro, para a tolerância, para o discernimento crítico e para a aceitação do outro, partindo do auto-conhecimento e dos talentos de cada indivíduo como os ‘tesouros escondidos’ de que fala Delors (*op.cit.*:19) que não se pode

(...) deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador, ... e não pretendemos ser exaustivos. O que só vem confirmar a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor.

Ocorre-nos, deste modo, recuperar a perspectiva transversal das competências, proposta por Nicolescu (1997) e analisada por Werthein e Cunha (2005:24), autores que concluem que:

Nicolescu acredita que a abordagem transdisciplinar pode dar uma contribuição importante para o advento de um novo tipo de educação. Na visão transdisciplinar, (...) há uma transrelação que liga os quatro pilares do novo sistema de educação e que tem sua origem em nossa própria constituição como seres humanos. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes.

Assim, os autores referidos (2005:24) clarificam que ‘os pilares do conhecimento’, propostos no Relatório Delors, precisam ser trabalhados numa perspectiva “transdisciplinar” que procuramos desenvolver na nossa prática lectiva e que desenvolveremos em capítulo posterior, reconhecendo a sua implicação na mudança de práticas.

Em boa verdade, consideramos que as aprendizagens partem da abertura de cada um de nós ao mundo e aos outros. De acordo com Carneiro (2005:14-15), “As aprendizagens fundamentais do ser humano assentam invariavelmente sobre as viagens interiores que são, por sua natureza intrínseca, transformadoras da essência do ser.” Desta forma, partindo do auto-conhecimento e da auto-avaliação, pretende-se abrir vias de reflexão sobre nós próprios/as, no sentido da melhoria constante, enquanto seres humanos, de

forma a podermos ‘viver juntos’. Esta perspectiva é também reforçada pelo próprio Delors (1998:87) ao mencionar que

Este desenvolvimento do ser humano (...) é um processo dialéctico que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, de seguida, à relação com o outro. Neste sentido a educação é antes de mais uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. (...) é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interactiva.

É pois esta interacção, entre o ser individual e o ser social que está destacada neste documento, de tal modo que, reflectindo sobre os problemas que se colocam ao modelo democrático da actualidade, Delors (*op.cit.*) ressalva a necessidade de reinventar a democracia, como uma das prioridades actuais, considerando que este é um desafio político, mas também educacional e, em última instância, constitui responsabilidade de todos, – a de assumir a sua identidade e os seus deveres de cidadania.

Não tendo a pretensão de sermos exaustiva na análise do documento, mencionamos a ideia de sociedade educativa, a qual retomaremos posteriormente, e que Delors apresenta como uma utopia que se constitui num desafio à educação e em que as aprendizagens estarão em permanente actualização e serão partilhadas e da responsabilidade de todos.

Em nosso entender, para além da importância da actualização e utilização de conhecimentos, há que destacar ainda a sua construção. Estamos, todavia, em total consonância com o autor devido à importância conferida às TIC e ao apelo à valorização da educação não formal, consideradas um dos eixos da ‘sociedade educativa’, na qual sugere que os diferentes tempos de aprendizagem devam ser repensados. Lembramos também que será desejável, de igual modo, repensar e reajustar os espaços de aprendizagem que, cada vez mais, se encontram em qualquer lugar e, cada vez mais, ao longo de toda a vida.

Entendemos que, na concepção da ‘sociedade educativa’, apresentada por Delors (*op.cit.*:100),

Todos podem experimentar diversas situações educativas e, até, desempenhar, alternadamente, o papel de aluno e de professor dentro da sociedade educativa. Integrando, deliberadamente, o informal no formal a educação corresponde,

assim, a uma produção constante da sociedade que passa a ser inteiramente responsável por ela, e se transforma dessa mesma educação.

Assim sendo, há, em permanência, situações de aprendizagem, que ultrapassam as barreiras da aprendizagem formal, que ultrapassam os tempos e os espaços convencionais e às quais todos estão vinculados, na condição de aprendentes responsáveis por si próprios, mas também pela sua comunidade. Ainda, pensando de uma forma mais abrangente, na linha de Morin (2000:99), realçamos a ‘missão espiritual da educação’, na medida em que se deve encarar o “(...) ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garante da solidariedade intelectual e moral da humanidade.”

### 1.1.3 *A cimeira de Lisboa (2000)*

Com a publicação do Livro Branco da Educação, em 1996, ano declarado pelo Parlamento Europeu como ‘Ano Europeu da Educação e da Formação Permanente’, a UE dá um passo importante no sentido de colocar a ALV, no centro das preocupações dos Estados-Membros. A partir do ano 2000, as instituições da UE têm vindo a considerar a educação como um factor essencial para que a economia europeia se venha a transformar na economia mais competitiva, conforme o estabelecido no Memorando, resultante da Cimeira de Lisboa de 2000. Esta postura é posta em destaque a partir do Conselho de Vila da Feira de 2000 e, o mesmo ano, é apresentado o Memorando sobre a ALV que irá conduzir a uma consulta realizada, não apenas entre os Estados da UE, mas também entre os organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] e a UNESCO. Em COM 678 (2001), retomam-se algumas preocupações, já referidas por outras organizações como a UNESCO, nomeadamente no Relatório Delors.

Podemos concluir, a partir dos diversos documentos produzidos pela Comissão Europeia, que tem vindo a ser dada uma ênfase especial à ALV; em SEC 1832 (2000:3), refere-se que:

A aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. A

década que se avizinha deverá assistir à execução prática desta visão. Todos os europeus deverão, sem excepção, beneficiar de oportunidades idênticas para se adaptarem às exigências das mutações sociais e económicas e participarem activamente na construção do futuro da Europa.

Reforça-se, portanto, a importância de uma aprendizagem contínua e a ALV é vista como 'o princípio orientador' de uma aprendizagem continuada, por forma a que todos os europeus se possam adaptar a uma Europa em mudança; desta maneira, parece fazer mais sentido que o acordo entre os Estados-Membros, procura dar resposta à necessidade de adaptações rápidas que ocorrem a nível profissional e, consequentemente, à necessidade de aperfeiçoamento profissional. É certo que, actualmente, as pessoas permanecem mais tempo activas, daí que seja tido em linha de conta o envelhecimento da população e a subsequente necessidade de criar novas ofertas profissionais e educativas, que venham a dar resposta a esta nova estrutura da população; por outro lado, há que destacar a diversidade europeia e a importância de conviver numa Europa cada vez mais multicultural. Partilhamos da conceptualização apresentada no Memorando no que concerne à ALV: SEC 1832 (2000:8)

A aprendizagem ao longo da vida considera todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo ininterrupto "do berço à sepultura". Um ensino básico de elevada qualidade para todos, a partir dos primórdios da vida de uma criança, constitui o alicerce fundamental. O ensino básico, seguido de educação e formação profissional iniciais, deverá dotar todos os jovens das novas competências básicas exigidas numa economia baseada no conhecimento. Deverá ainda assegurar que esses jovens "aprenderam a aprender" e que têm uma atitude positiva relativamente à aprendizagem.

A aprendizagem durante as primeiras etapas do ciclo vital é fundamental para facilitar a abertura para a curiosidade do aprender, do despertar curiosidades e para gerar maior vontade de aperfeiçoamento pessoal. Daí, tal como afirmamos anteriormente, considerarmos crucial a ALV consubstanciada nas várias fases da vida e em várias dimensões, de tal forma que a Comissão remete também para a conjugação do que considera como as três categorias básicas de aprendizagem:

- a formal;
- a não-formal;
- a informal.



Apesar da nossa área de investigação se centrar mais nas aprendizagens formais, não temos dúvida em relação à complementaridade destas três dimensões da aprendizagem "em todos os domínios da vida", na escola, certamente, mas também na família, entre amigos, no trabalho, na comunidade. Esta concepção de aprendizagem nos diversos domínios da vida "(...) faz-nos também perceber que ensinar e aprender são papéis e actividades que podem ser alterados e trocados em diferentes momentos e espaços." SEC 1832 (2000:9). Esta mensagem da Comissão Europeia é deveras relevante para nós, na medida em que, na componente empírica da nossa investigação, descrevemos situações de aprendizagem em que as três dimensões se interligam e em que todos os intervenientes assumem o papel de aprendente, em diversos momentos, em tempos e espaços que nem sempre são os espaços formais, tal como nos habituámos a conhecer no interior da escola e nas cadeiras da sala de aula.

No prosseguimento da Estratégia de Lisboa, a CE retoma a ideia da formação dos europeus tendo em vista a competitividade da Europa, e a situação de mudança que atravessa Europa são elencadas (COM 678, 2001), referindo:

- as mutações económicas e sociais;
- as mutações na estrutura da família;
- a alteração da estrutura demográfica;
- a transição para a sociedade do conhecimento;
- os riscos subsequentes de desigualdade e exclusão social.

Ainda no mesmo documento (COM 678, 2001:3), é salientado que:

(...) a instabilidade do actual clima económico acentua a ênfase na aprendizagem ao longo da vida, chamando a atenção para a sua importância. As políticas e as instituições tradicionais estão cada vez menos aptas para preparar os cidadãos para enfrentar cabalmente as consequências da globalização, da evolução demográfica, da tecnologia digital e da degradação ambiental.

O mesmo documento deixa claros dois pontos que consideramos cruciais, nomeadamente a melhoria das competências dos europeus e, conseqüentemente, a necessidade de uma abordagem profundamente diferente da "educação e formação".



Deste modo se, por um lado, conforme analisaremos em capítulo posterior, entendemos ter de haver uma maior flexibilidade por parte da escola e dos docentes para operar a mudança e enfrentar este início do novo milénio, por outro, importa salientar que, tal como é indicado (COM 678, 2001:10), centrar-se na ALV, tendo em vista a melhoria das competências dos cidadãos europeus, não significa apenas pensar no mundo profissional mas em todas as facetas da vida dos cidadãos:

Com efeito, no atinente aos objectivos da aprendizagem ao longo da vida, as respostas constituíam tendencialmente um eco do Memorando, invocando aspectos de carácter mais lato, como as dimensões espiritual e cultural da aprendizagem.

Neste documento, houve consenso relativamente às quatro finalidades da educação, a seguir enunciadas:

- a realização pessoal;
- a cidadania activa;
- a inclusão social;
- a empregabilidade/adaptabilidade.

Destacamos, então, que a ALV não está apenas relacionada com o desenvolvimento profissional, mas representa um processo continuado de aprendizagem, desde a primeira infância, e perdura ao longo das nossas vidas (Longworth, 2005 e Requejo Osorio, 2005), numa (re)construção permanente de nós próprios, inseridos nas nossas comunidades, com os nossos valores; considerando a nossa integração no mundo da diferença e da multiculturalidade, exercendo uma cidadania activa.

Para conseguir esta visão global da aprendizagem, devemos fornecer, aos estudantes, instrumentos que lhes permitam ser aprendentes em qualquer momento e em qualquer lugar. Na verdade, falamos de competências que se relacionam com os conhecimentos científicos, com a curiosidade científica, com a autonomia, com a capacidade de comunicação, com o domínio das novas tecnologias, ou seja, com todas as competências que possam ser relevantes para o futuro, tanto a nível prático-profissional, como cultural e cívico. Salientamos ainda que: “A necessidade de aquisição, por parte dos cidadãos, de competências e conhecimentos para poder tirar partido das benesses da sociedade do conhecimento, mas também fazer face aos seus desafios, é mais premente do que nunca.” (COM 678, 2001:7).

Esta ideia de formação integral não passa apenas pela educação formal, apesar de ser essa a nossa área central de trabalho. Consideramos que as aprendizagens não formais e informais são de importância fundamental para implementar o trabalho a que nos propomos, uma vez que o que se pretende é desenvolver uma aprendizagem centrada essencialmente no aprendente, valorizando as suas experiências anteriores.

Apesar do trabalho desenvolvido pelos Estados-Membros, os dados estatísticos, referentes a vários países europeus, ainda não são muito animadores; continuam a registar-se dificuldades de leitura e de escrita numa parte considerável da população adulta, sendo que: “A taxa de participação de adultos na educação e formação está a progredir a um ritmo de apenas 0,1-0,2 pontos percentuais por ano, o que não permitirá atingir o objectivo de 12,5% fixado para 2010.” (COM 548, 2005:4).

Retoma-se aqui também uma ideia relevante que se prende com o facto de que, quanto menos formação tem o indivíduo, menos necessidade sente de melhorar as suas competências, por falta de consciência dessa necessidade, ficando assim mais debilitado social e profissionalmente. Neste sentido, o mesmo documento (COM 548,*op.cit.*:4) refere: “(...) as pessoas pouco qualificadas são menos susceptíveis de participar em acções de formação, pelo que se torna mais difícil ajudar aqueles que mais necessitam”, daí o relevo que deve ser dado à aprendizagem nas diversas fases da vida, pois, tal como defende Longworth (2005), comentando que, quanto menos formação têm os sujeitos, menos consciência têm da necessidade de aperfeiçoamento, pela falta de consciência do valor da sua evolução pessoal. Importa também sublinhar a importância da relação entre a escola e a comunidade envolvente, quer a nível da cooperação institucional, quer a nível da relação social, uma vez que, esta, se assume enquanto instituição de desenvolvimento cultural, na comunidade.

Face às dificuldades conhecidas, mas ainda não ultrapassadas, relativamente à formação dos cidadãos europeus, em 2005, a Comissão estabelece um novo Quadro de Referência Europeu [QRE] e define oito competências-chave para a ALV, enunciadas no seu anexo 2005/0221 (COD:15):

- comunicação na língua materna;
- comunicação em línguas estrangeiras;

- competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;
- competência digital;
- aprender a aprender;
- competências interpessoais, interculturais e sociais e competência cívica;
- espírito empresarial;
- expressão cultural.

No referido quadro, QRE, (2005:15), são consideradas ‘competências-chave’ aquelas de que:

(...) todas as pessoas carecem para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego. No termo dos períodos de educação e formação iniciais, os jovens deverão ter desenvolvido as competências-chave a um nível que os apetreche para a vida adulta, devendo essas competências poder ser posteriormente desenvolvidas, mantidas e actualizadas no contexto da aprendizagem ao longo da vida.

Estas preocupações, do início do século XXI, persistem e vão sendo recorrentes nos diferentes documentos. Se inicialmente a meta proposta pela Conferência de Lisboa de 2000 era o ano de 2010, neste momento, assinalamos a Decisão 2006/1720/CE, do Parlamento Europeu de 15 de Novembro, que cria os sub programas sectoriais até 2013. Mesmo os documentos mais recentes continuam a lembrar os problemas relacionados com as mudanças decorrentes da globalização e da evolução tecnológica, considerando os riscos de acentuar clivagens sociais e culturais entre os europeus, caso não sejam reforçados e modernizados os programas de educação e formação, conforme se pode ler em COM (2007:8):

Both globalization and technological change risk increased inequality, opening up the gap between the skilled and the unskilled. The best solution is to help each individual to adapt, by improving the quality and availability of education and training for all ages. As recent studies have underlined ["Education at a glance", OECD, 2007], this is not only a matter of increasing investment: the key to increased performance lies in modernizing education and training policies.

As propostas, apresentadas pela UE, são retomadas em 2009 nas Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020», 2009/C 119:2), em que “A educação e a formação têm um papel crucial a desempenhar face aos inúmeros desafios socio-económicos, demográficos, ambientais e tecnológicos que se colocam à Europa e aos seus cidadãos, hoje em dia e nos anos vindouros.”. De novo, a ALV aparece como o princípio organizador e recupera a concepção da educação ao longo de todo o ciclo vital; também as três dimensões, que constavam do Memorando de 2000, continuam presentes e continuam a fazer todo o sentido neste primeiro decénio do século XXI. No documento 2009/C 119/02:3 refere-se que o Conselho da Europa acorda que os sistemas educativos dos Estados-Membros devem garantir:

- a realização pessoal, social e profissional de todos os cidadãos;
- uma prosperidade económica sustentável e a empregabilidade promovendo simultaneamente
  - os valores democráticos,
  - a coesão social,
  - a cidadania activa e
  - o diálogo intercultural.

Deste modo, são definidos como objectivos estratégicos para 2020 (2009/C 119:3-4):

- 1- tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade (...);
- 2- melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação (...);
- 3- promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa (...);
- 4- incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação (...).

No que se refere ao primeiro objectivo, é realçada a necessidade de uma “(...) melhor transição entre os diversos sectores de educação e formação, maior abertura a formas de aprendizagem não formais e informais, e uma maior transparência e reconhecimento dos resultados da aprendizagem.” (2009/C 119:3), ou seja, o documento apela tanto a uma maior flexibilidade entre os diversos sectores de educação como para a conjugação das aprendizagens formais, com as adquiridas em resultado da vida quotidiana de cada indivíduo, isto é, com as aprendizagens informais e não formais. O segundo objectivo

direcciona-se para o desafio da promoção das competências base, nomeadamente competências de literacia e de numeracia. O objectivo número três refere que:

As políticas de educação e formação devem permitir que todos os cidadãos, (...) adquiram, actualizem e desenvolvam ao longo da vida aptidões profissionais específicas, bem como as competências essenciais necessárias para promover a sua empregabilidade e incentivar o aprofundamento da sua formação, a cidadania activa e o diálogo intercultural.

reporta-se, deste modo, à importância da actualização permanente de todos os cidadãos, numa perspectiva da actualização ao longo da vida com várias finalidades na promoção da:

- empregabilidade;
- formação;
- cidadania activa;
- do diálogo intercultural.

Evidenciando os valores democráticos, a redução da discriminação e reforçando o diálogo intercultural. Finalmente o quarto e último desafio aponta para “(...) a aquisição por todos os cidadãos das competências-chave transversais, nomeadamente as competências digitais, «aprender a aprender», o espírito de iniciativa e o espírito empreendedor, bem como a sensibilidade cultural.” E reafirma a importância da associação entre a “educação/investigação/ inovação” que é considerado o “triângulo do conhecimento”. (2009/C 119:4)

Na realidade, o alargamento destas metas para 2020 leva-nos a ponderar as dificuldades na implementação das mesmas, uma vez que não tendo sido atingidos os objectivos propostos para 2010, tornou-se necessário repensar os prazos, pese embora, não detectemos mudanças de fundo na perspectiva da CE para a Educação do século XXI. Tal como foi mencionado, o que destacamos é a preocupação com uma formação abrangente e ao longo de toda a vida e a preocupação com as competências essenciais, já não para o desempenho de uma profissão, mas para a ‘empregabilidade’, o que implica que também a adaptação e flexibilização surgem associadas à diversidade de competências fundamentais para sobreviver na sociedade.

Conforme explanámos, organizações como a UNESCO e a UE, particularmente nos documentos analisados, apresentam propostas que se complementam ou, em muitos casos, convergem. Em geral, assentam num diagnóstico referente às mudanças que ocorreram a partir da segunda metade do século XX, e que se aceleraram neste início do novo milénio, analisando os novos dilemas com que a sociedade e a educação se debatem. Encontramos também alguma convergência nas indicações e sugestões para ultrapassar as dificuldades e problemas enunciados. Deste modo, destacamos a centralidade do ser humano integrado no meio social e em interacção com o meio ambiente. Trata-se de um ser humano que já não pode ter exclusivamente os horizontes do seu ‘pequeno’ mundo, mas que, através da ALV, deve conseguir (con)viver na ‘aldeia global’ (Delors, 1998).

Finalmente, importa ressaltar que, enquanto educadora, sentimo-nos co-responsável e, portanto, assumimos o compromisso com a mudança, tentando na prática quotidiana propor aprendizagens que proporcionem aos aprendentes um trampolim para a sua vivência pessoal e profissional, promovendo uma cultura da qualidade de vida e uma cultura de aprendizagem permanente. Enfatizamos que, no nosso estatuto de professora, participamos neste processo de aperfeiçoamento como co-aprendente, a fim de irmos tentando ultrapassar progressivamente os dilemas e desafios com que nos debatemos.

## 1.2 Documentos orientadores – Sistema Educativo Português

Neste sub-ponto, analisamos os documentos produzidos pelo Ministério da Educação, nos quais são apresentadas tanto a base legal para a criação dos Cursos EFA-NS, como os documentos orientadores para o desenvolvimento dos mesmos. No caso específico português, a criação desta modalidade de ensino ocorre na linha das propostas das instituições da UE, cujos objectivos vão no sentido de tornar o espaço europeu como um lugar com maior competitividade face aos outros continentes.

No dizer da Canário (2008), podemos remontar ao pós Segunda Guerra Mundial, para nos depararmos com o aumento da oferta educativa por parte dos Estados e, conseqüentemente, com o aumento da procura por uma melhor escolarização, este processo de “explosão escolar” está intimamente ligado à democratização da escola, que passa a dar resposta ao aumento dessa procura e a tornar-se cada vez mais integradora. Também neste período se estabelece uma ligação entre a elevação dos níveis de

qualificação e as necessidades económicas, ideia para a qual alerta Canário (2008:75), afirmando a preocupação do Estado em investir na educação e assim na melhoria do capital humano, noção que se apresenta em conexão com um pendor economicista.

A “explosão escolar” que marcou este período, em especial nos anos 60, corresponde ao reconhecimento do crescimento dos sistemas educativos como factor económico de primeira importância. Estabelecendo-se uma associação entre o progresso económico e a elevação geral dos níveis de qualificação escolar das populações, as despesas com a educação passam a ser encaradas, na óptica da teoria do capital humano, como um investimento, e esse investimento como uma condição do desenvolvimento, necessariamente impulsionada pelo Estado.

De acordo com referência de Antunes (2005:126), os tratados que criam a UE – Tratado de Maastricht e depois o Tratado de Amesterdão – definem “(...) competências específicas da UE na área da educação. Estas surgem como competências complementares de encorajamento para que os Estados membros assumam a responsabilidade “(...) pelo conteúdo e organização do sistema de ensino, a inclusão formal no tratado deste novo domínio de actuação cria condições, quer para legitimar a intervenção que vinha sendo desenvolvida, quer para ampliar o seu alcance.” Na verdade, esta orientação é implementada pelos Estados europeus mas com uma grande ligação às orientações das organizações internacionais. De modo que a autora mencionada (*op.cit.*:126) defende

(...) estar em curso um processo de  *europeização* das políticas educativas, dado que os processos testemunhados ao longodesses cerca de 20 anos delinearão uma imbricação de prioridades e políticas nacionais e comunitárias, mais vincada em algumas áreas. Nesse sentido, sublinhámos a relevância do contexto comunitário para a elaboração das políticas educativas nacionais (...).

Na verdade, Portugal não surge fora deste contexto com implicações, na documentação nacional, particularmente, no que concerne ao Programa de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008, [PNACE, 2005], que assume a responsabilidade de implementar as orientações do Conselho europeu relativamente a aspectos de ordem económica e financeira, mas também no que respeita a prioridades identificadas pela UE para a realização de um “Plano Nacional de Reformas” nos campos da investigação e desenvolvimento, da inovação, do emprego e do mercado de trabalho, e no campo da educação e da formação ao longo da vida.



Deste modo, este documento (PNACE, 2005:4) elege como um dos seus objectivos estratégicos: “Reforçar a coesão social, territorial e ambiental como factores de competitividade e desenvolvimento sustentável, promover o emprego, combater o desemprego e reforçar a educação e qualificação da população portuguesa numa óptica de aprendizagem ao longo da vida.” É, então, segundo interpretamos que, na linha do exposto neste documento (PNACE, 2005:34) o sistema educativo vai introduzir modificações a nível da educação de adultos, destacando como uma das prioridades globais para a “Promoção do emprego a melhoria da qualidade e da produtividade do trabalho e o reforço da coesão social territorial”, a

Promoção de uma cultura de ALV assente num novo modelo de educação/formação que, tendo em conta a necessária dinamização da sociedade do conhecimento e ageneralização das TIC, reduza as desigualdades e estrangulamentos no mercado de trabalho, assegure uma política de qualificação intergeracional, respondendo em simultâneo à necessidade de reforçar a capacidade de inovar, o que passa por reforçar na sociedade que emerge a cultura científica e tecnológica da população no quadro dum desenvolvimento cultural sustentado

Em sequência, destacamos a consonância entre as directivas da UE e as opções políticas do Estado português, no que respeita a esta matéria, estamos convicta que é no decurso desta ideia que surge a criação dos Cursos EFA-NS, cuja meta é a melhoria da qualificação profissional e uma maior abertura para a empregabilidade. Na criação desta modalidade de ensino é igualmente contemplada a noção de formação integral e, algo que para nós é de extrema importância, a possibilidade de potenciar todas as capacidades dos aprendentes, no sentido não apenas de evoluírem profissionalmente mas, muito em especial, de evoluírem a nível pessoal e da interacção com o(s) outro(s). Nesta óptica, uma melhor escolarização permite uma vivência plena de cada um enquanto ser social, daí reforçarmos que, partindo da possibilidade de flexibilização e adaptação que nos é concedida pelos documentos legais, concebemos esta modalidade de educação como uma oportunidade de aprender para usufruir os bens culturais, para o lazer e para a qualidade de vida.

No ponto seguinte, convocamos, pois, as orientações do Ministério da Educação português que nos permitem desenvolver esta modalidade de EA.



### 1.2.1 *Orientações (a Tutela)*

Neste contexto de renovação da educação de adultos, foi publicada a 7 de Março de 2008, a Portaria nº 230/2008 que constitui a base legal para o desenvolvimento dos Cursos de Educação e Formação de Adultos [EFA]. Esta surge na sequência da abertura da oferta de formação de adultos a cursos de certificação escolar, que havia sido aprovada pela Portaria nº 817/2007 de 27 de Julho. A Portaria nº 230/2008 considera os cursos EFA como “instrumento basilar”, para que o ensino secundário venha a ser o nível mínimo de qualificação (cf. Anexo 3).

A legislação em análise pretende integrar no “mesmo regime jurídico” uma oferta com duas modalidades – cursos de dupla certificação, com uma componente de formação profissional – e cursos de certificação escolar, cuja única componente é a formação de base. É esta a oferta da nossa instituição e, dessa maneira, é esse o objecto deste trabalho. A formação de base é constituída por três áreas de formação, a saber: Cidadania e Profissionalidade [CP], com oito Núcleos Geradores [NG]; Sociedade, Tecnologia e Ciência [STC], e Cultura, Língua e Comunicação [CLC], ambas com sete NG. Enquanto que a primeira área de formação é uma área transversal às outras duas, estas são consideradas ‘áreas gémeas’ que se complementam na medida em que uma tem um componente mais científica, tecnológica e sociológica, enquanto que CLC engloba uma componente mais humanística, cultural, linguística e comunicacional.

A finalidade do governo com esta publicação (Portaria nº 230/2008:1457) é aumentar “a qualificação da população adulta” indicando que:

Esta nova portaria vai, assim, ao encontro do objectivo de captação de novos públicos e de resposta às necessidades e especificidades dos seus destinatários, devido, nomeadamente, à flexibilidade, individualização e contextualização que as modalidades de formação aqui regulamentadas encerram, permitindo garantir que toda a formação é capitalizável para o aumento da qualificação da população adulta.

Destacamos, assim, a intenção de chegar a ‘novos públicos’ e de evidenciar a importância de atender à sua especificidade, intenção essa que consideramos fundamental, a nível da EA. O legislador dá, pois, abertura a três princípios que consideramos essenciais neste modelo de educação, nomeadamente: a flexibilidade; a

individualização e a valorização do contexto, aspectos sobre os quais nos debruçaremos posteriormente, no momento em que analisarmos as orientações da Tutela.

A legislação em análise, no seu artigo 7, ponto 1 (Portaria nº 230/2008:1459), que apresenta como título “Organização integrada e flexível do currículo” refere-se à organização curricular dos cursos nos seguintes termos:

1 — A organização curricular dos Cursos EFA é realizada com base numa articulação efectiva das componentes de formação, com o recurso a actividades que, numa complexidade crescente, convoquem saberes de múltiplas áreas, numa lógica de complementaridade e transferência de competências, conferindo, em regra, uma dupla certificação.

Aspecto que alerta para a articulação curricular entre as diversas áreas de formação, aspecto que é, para nós essencial, no trabalho que desenvolvemos, tanto no seio da equipa pedagógica, como com os nossos alunos. Em boa verdade, não faria sentido espartilhar saberes, quando o que entendemos central é interligar as aprendizagens que, neste caso concreto, são complementadas e sequencializadas em cada área de formação. Tal como é clarificado no artigo 14 (pág:1460), em referência aos cursos de formação de base:

1 — Os Cursos EFA de nível secundário compreendem uma formação de base que integra, de forma articulada, as três áreas de competências -chave constantes do respectivo referencial de competências chave para a educação e formação de adultos de nível secundário.(...)

3 — O elenco dos núcleos geradores assume carácter específico na área de competências -chave de Cidadania e Profissionalidade, sendo comum nas áreas de competências- -chave de Sociedade, Tecnologia e Ciência e de Cultura, Língua e Comunicação, de acordo com o definido no referencial de competências-chave de nível secundário.

4 — A organização do conjunto dos temas associados aos núcleos geradores e em torno dos quais se constrói o processo de aprendizagem na sua componente de formação de base, pode ser variável em função do perfil dos formandos.

Finalmente, a legislação (Portaria nº 230/2008:1460) prevê uma Área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagem [PRA] que se apresenta com um: “(...) carácter transversal

à formação de base e (...), que se destina a desenvolver processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto em contexto formativo.”

Referindo-se à equipa técnico-pedagógica, a que chamaremos equipa pedagógica, a legislação no seu artigo 26, pág. 1462, refere-se à co-docência, indicando que os formadores:

(...) devem, sempre que necessário, assegurar o exercício das suas funções em regime de co-docência, entendida esta como a leccionação da unidade, em simultâneo, por mais de um formador, relativamente a, pelo menos, 50 % da carga horária de cada unidade de formação de curta duração dessa componente.

O legislador clarifica que entende a ‘co-docência’ como “a leccionação da unidade em simultâneo”. Na realidade, três meses após a publicação da Portaria nº 230/2008, o Secretário de Estado da Educação emite um esclarecimento ao ponto nº4 do artigo 26, assim, através da Informação nº 17/LG/SEE/2008, de 25 de Junho de 2008 passa a entender-se a co-docência, não como trabalho realizado em simultâneo em situação de aula, mas apenas a nível da preparação das actividades lectivas.

Evidentemente que esta decisão teve um objectivo economicista e, segundo nos parece, não houve ponderação de carácter pedagógico. Em todo o caso, e de acordo com a legislação em vigor, a área de formação CLC deverá ser leccionada por um professor de línguas e um professor de história ou de filosofia. Na instituição em que trabalhamos, o órgão de gestão, em termos de distribuição de serviço, optou por atribuir a um professor de história, a referida área de formação CLC, para trabalhar em co-docência com um professor do Grupo Disciplinar 300 - Português.

Finalmente, o artigo 27 (Portaria nº 230/2008:1462) refere-se à avaliação que “(...) incide sobre as aprendizagens efectuadas e competências adquiridas, de acordo com os referenciais de formação aplicáveis.” Em termos gerais, a avaliação destina-se a “Informar o adulto sobre os progressos, as dificuldades e os resultados obtidos no processo formativo (...)”; por outro lado, há a intenção de fazer a certificação das competências “adquiridas pelos formandos”. Considera o legislador (Portaria nº 230/2008:1463) que a avaliação deve ser:

- processual “(...) porquanto assente numa observação contínua e sistemática do processo de formação; (...)”;
- contextualizada; “(...) tendo em vista a consistência entre as actividades de avaliação e as actividades de aquisição de saberes e competências; (...)”

e, ainda nesse mesmo artigo, a avaliação é apresentada como devendo ser

- diversificada;
- transparente;
- orientadora;
- qualitativa.

Finalmente, no que concerne às modalidades de avaliação ela deve ser, de acordo com a lei, formativa, tendo em vista a obtenção de informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com a finalidade de proceder a ajustamentos de processos e estratégias; e também sumativa, na medida que tem em vista uma certificação final, que resulta na atribuição de créditos de acordo com as aprendizagens realizadas.

Como documento orientador, chega-nos também, da Tutela, o *Referencial de Competências Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*, publicado em 2006 (cf. Anexo 4). Este trabalho vinha a ser construído desde Junho de 2003, sob alçada da já extinta Direcção Geral de Formação Vocacional, que, nessa altura lançou um processo de reflexão no sentido de, criar um RCC de nível secundário a partir da experiência já existente a nível do ensino básico, conferindo-lhe, no entanto, um nível de complexidade mais elevado.

A publicação, tanto da legislação anteriormente mencionada como deste documento, insere-se, na óptica de Gomes (2006:17) na estratégia europeia de “articulação dos sistemas de educação e formação e destes com a política de emprego, numa perspectiva de uma aprendizagem ao longo da vida”; na nossa óptica, encara dois grandes desafios. Começamos por referir o desafio da qualificação da população, organizado em três áreas de intervenção:

- educação básica;
- transição para a vida activa;

- educação e formação de adultos.

Esta última, na qual nos deteremos, é considerada (*op.cit.:18*) como um “(...) sistema integrado facilitador do acesso generalizado [dos adultos] à progressão educativa, tecnológica, cultural e profissional, de forma autónoma e permanente”, tendo em vista o reconhecimento e a certificação escolar de competências cujo desenvolvimento decorre de contextos não formais e informais.

No que concerne ao segundo desafio assumido pela Tutela, destacamos o compromisso de levar a educação e a formação profissional a “(...) criar condições e a conceber alternativas políticas para que cada cidadão incorpore uma multiplicidade de saberes e competências que o habilitem a pensar, a conhecer, a ser, a fazer e a estar com os outros.” (*op.cit.:18*) Deste modo, verificamos o reforço de “(...) uma intervenção centrada na promoção de competências e qualificação da população adulta portuguesa” (*op.cit.:7*) e a clara noção que a Tutela tem dos baixos níveis de certificação escolar e profissional da população adulta em Portugal, uma vez que afirma que as políticas portuguesas:

Reflectem, igualmente, os efeitos dos novos desafios que se colocam a Portugal, no contexto da aposta europeia na transição para uma economia do conhecimento e da coesão social. Esta aposta estratégica pressupõe a correlação entre inovação, competitividade, níveis de bem estar, qualidade de vida e educação e formação da população, capaz de garantir um desenvolvimento humano sustentado. (*op.cit.:11*)

Tanto as opções políticas de Portugal, como o modelo de educação de adultos explicitado neste RCC, estão na linha das políticas europeias, que anteriormente sistematizamos, assim como das propostas da UNESCO também já analisadas neste trabalho. Retomando a ideia da ligação entre a educação e formação e o “desenvolvimento humano sustentado”. Este documento apresenta (*op.cit.:14-17*) os três pressupostos de base para o nível secundário, a saber:

- aprender ao longo da vida;
- saberes, competências e aprendizagens;
- reconhecer e validar competências.

O primeiro é apresentado de modo a realçar a formação integral, em áreas diversificadas e ao longo da vida, realçando uma visão holística da educação:

(...) explicar, entender, conhecer e conviver com vários modos, estilos, artes, técnicas e destrezas/habilidades ao longo da vida. Esta postura holística face à aprendizagem permite transitar livremente por enfoques onde a complexidade e a diversidade de soluções são contempladas. O indivíduo nas suas múltiplas dimensões tem aqui flexibilidade para a aprendizagem social, histórica, cultural, política e/ou emocional. (Gomes, 2006:15)

Quanto ao segundo, são evidenciadas “várias dimensões dos saberes” que na realidade não se encontram muito distantes dos quatro ‘pilares’ da educação considerados como cruciais. Gomes (*op.cit.*) refere, reportando-se a Malglaive (1995): saberes teóricos; saberes processuais que são relacionados com o ‘fazer’, reforçados com o que é designado como saberes ‘práticos’ e, finalmente, “os saberes fazer”. No RCC coordenado por Gomes (*op.cit.*:15) é indicado que:

O conceito de aprendente, sendo uma variável fundamental no processo de aprendizagem dos adultos, compreende várias dimensões de saberes: os teóricos \_ que permitem o conhecimento e a identificação do objecto nas suas modalidades e transformações; os processuais \_ que orientam a prática e respeitam aos modos de fazer e, também, às modalidades de organização e funcionamento dos procedimentos; os práticos \_ que estão ligados directamente à acção e ao seu desenvolvimento e permitem um conhecimento contingente mas eficaz do real, operacionalizando-o; e os saberes fazer \_ que são relativos à manifestação de actos humanos, motores para a acção material e intelectuais na acção simbólica.

Por outro lado, o documento em análise reconhece que “saberes, competências e aprendizagens se interligam” e destaca como essencial o conceito de ‘competências-chave’ tidas como

(...) competências enraizadas em saberes adquiridos e aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida, quer em contextos formais quer informais ou não-formais, cuja natureza permite a sua evidenciação através de processos de reconhecimento, validação e certificação desenvolvidos em contextos próprios e por técnicos especializados. (*op. cit.*:16)

E quanto ao terceiro pressuposto do RCC – reconhecer e validar competências – é realçado que “(...) a competência não é dissociável das condições sociais em que se

produz, apoiando-se em saberes que são socialmente construídos” (*op. cit.*:16-17). E reforça que as: “(...) noções de aprendizagem e de competência (...) se interligam e que permitem e encorajam que se considere o reconhecimento de competências através de abordagens de natureza interpretativa que envolvam uma recolha de dados qualitativos (...)”.

No que concerne estes pressupostos, o documento aponta também a importância do ter em atenção a centralidade do aluno no processo e a facto de nele emergir a consciencialização das suas aprendizagens, diremos nós, por um lado, as provenientes de contextos não formais e informais, por outro, a construção de novas aprendizagens.

O RCC parte de três princípios orientadores:

- adequação e relevância;
- abertura e flexibilidade;
- articulação e complexidade.

No que concerne ao primeiro princípio enunciado, Gomes (2006:20) apresenta o RCC como “(...) um quadro de referência a ajustar a cada adulto e a cada grupo, nos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens significativas, para o projecto de vida de cada indivíduo (...)”, tendo como meta a “mudança pessoal e social do adulto”. A meta apontada leva a reflectir sobre a importância de propiciar aprendizagens significativas, isto é, de criar oportunidades favoráveis à construção de conhecimento pela disponibilidade de conteúdos cujo valor se evidencie na vida real e concreta do aluno; importa, pois, ter sempre em mente a adaptabilidade aos diferentes contextos em que se integra a aprendizagem por parte do aluno, assim como o perfil do próprio do aluno.

No que se refere ao segundo princípio, as ideias-chave enunciadas são a adaptabilidade ao grupo-alvo, considerando os seus contextos pessoais e profissionais, aconselhando a construção local do currículo, a partir das “competências-chave definidas a nível nacional”. Se, por um lado, os interesses e necessidades do aluno devem estar sempre em foco, por outro, importa também que o seu ritmo de aprendizagem seja respeitado.

Relativamente ao terceiro princípio – Articulação e Complexidade – são mencionadas ideias que remetem para a articulação curricular, conceito que explanámos



anteriormente, tal como, para a mobilização de diferentes competências, “análise, pesquisa, e resolução de problemas, gradualmente mais complexos” (Gomes, *op.cit.*:21), promovendo-se a realização de “actividades integradoras”, que permitam ao aluno preparar-se para dar resposta a situações de vida diversas, resolver problemas e adaptar-se a novas situações na sua vida quotidiana. Não podemos, por isso, continuar a preocupar-nos exclusivamente com a dimensão cognitiva ao falar de aprendizagem e, portanto, há que ter em conta a sua complexidade e respeitar as outras dimensões – a psicossocial e a físico-motora. Daí que urge pensar em termos de educação holística, a qual contempla o ser no seu todo.

Em nosso entender, estes três princípios são cruciais, particularmente no trabalho que desenvolvemos no plano da *praxis* pois permitem-nos a possibilidade de interpretar os normativos como orientadores; permitem-nos também promover um trabalho contextualizado, diversificado, partilhado e dialogado entre os docentes e os discentes, o que, para nós, se reveste de uma importância crucial. Não há, pois, lugar a práticas uniformizadas, mas antes prevalece um trabalho personalizado, em que as orientações e a legislação constituem o enquadramento desta modalidade e, como se verifica, até a incentiva, uma vez que:

Entendido como quadro orientador, o Referencial de Competências-Chave não deve, porém, significar que se uniformizem as práticas de reconhecimento e validação ou de formação, que se pretendem as mais diversificadas, personalizadas e contextualizadas possível. Ele deve, antes, promover a autonomia, a participação e o diálogo entre todos os intervenientes no processo (...) a partir de uma linguagem comum e de um enquadramento teórico explícito e partilhado que permita a sua discussão e avaliação. (*op.cit.*:22)

Tal como já indicámos, são três as áreas de formação. Quanto a Cidadania e Profissionalidade, ela é transversal às restantes áreas e visa o aperfeiçoamento de aprendizagens no âmbito da cidadania democrática e apela ao pensamento reflexivo e crítico. Esta área de formação interliga as vivências sociais e comunitárias com a profissionalidade, no sentido de proporcionar uma melhoria da situação profissional do estudante. No entanto, também se alerta que a “(...) profissionalidade é (...) entendida como uma referência muito mais ampla que a simples relação com uma dada profissão.” (Gomes, *op.cit.*:22). As competências-chave propostas apontam o conjunto de três dimensões: a social, a cognitiva e a ética.



No que concerne à área de Sociedade, Tecnologia e Ciência, esta apresenta uma perspectiva em que se inter-relaciona a dimensão da ciência, da tecnologia e da sociedade que, apesar de convocarem “(...) conhecimentos construídos separadamente em diversos campos (...) não obstante, se operacionalizam, nos contextos de vida pessoal e profissional e na relação com as instituições, de forma interligada (...)” (*op.cit.*:22-23). Por sua vez, o documento em análise lembra que as competências desta área de formação acabam por se articular em áreas como a da comunicação ou a da cidadania.

Finalmente, a área de formação sobre a qual incide o nosso trabalho de investigação – Cultura, Língua, Comunicação – encerra a dimensão da cultura, a dimensão linguística e a dimensão comunicacional, surgindo, estas igualmente em articulação entre si. Esta área abrange, pois, (*op.cit.*:24):

(...) um conjunto de competências-chave que se constrói em torno da dimensão cultural, da vida dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, da dimensão linguística (...) e da dimensão comunicacional que cruza questões mediáticas, tecnológicas e sociais (...). Realçamos também que se supõe dar (...) centralidade da construção identitária da pessoa adulta, feita de uma multiplicidade de dimensões (...).

Importa também realçar uma perspectiva integradora em que todas as áreas de formação se articulam e complementam tanto no domínio de competências específicas como no domínio de competências mencionadas como transversais (*op.cit.*:23): “Ler, analisar e interpretar informação oral, escrita, numérica, visual, cultural, científica ou tecnológica é uma competência transversal indissociável do exercício da cidadania e da profissionalidade.” Quanto a nós, a formação integral, tal como a vemos, envolve pois uma diversidade de competências específicas de cada área científica e, também, aquelas que se encontram ‘entre’ e ‘para além’ das disciplinas, em trabalho desenvolvido anteriormente (Gomes e Maria, 2011a: 4763) destacamos que:

(...) há um conjunto de competências transversais que perpassam por todas as Áreas de Formação e que implicam conteúdos específicos de todas elas. (...) competências [que], antes de quaisquer outras, deverão ser desenvolvidas em trabalho inter e transdisciplinar.

Esta postura constitui uma das dimensões do trabalho que desenvolvemos, que implica docentes de várias áreas científicas, como posteriormente evidenciaremos; cremos que,

para além das propostas do RCC, incorporamos também na nossa prática a proposta de Nicolescu (1997:§4), implícita na afirmação que se segue:

(...) como o prefixo "trans" indica, a transdisciplinaridade diz respeito ao que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento.

Tal como explicitamos, a área de CLC é composta pelas dimensões da cultura, da língua e da comunicação. De acordo com o RCC, a cultura surge associada “(...) às práticas de produção e recepção em diversos campos” (*op.cit.*:63), nomeadamente, a música, o teatro, a dança, as artes visuais, o património e a literatura para além destes domínios, o conceito estende-se às actividades socioculturais, aos media e às indústrias culturais. Desta maneira, a cultura é “Perspectivada como factor de desenvolvimento, (...) constitui um sector cujo funcionamento é potenciado na articulação com outros – como a educação, a ciência ou a economia – devendo, pois, ser encarado de forma integrada.” Por outro lado, a língua surge neste referencial destacando-se como tendo um papel basilar na dinâmica social e por ser um elemento de identidade, que “(...) contribui não só para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural do indivíduo, mas também para o intercâmbio de ideias entre os cidadãos, na construção de uma sociedade democrática e pluralista.” (*op.cit.*:63)

A comunicação é associada à diversidade de linguagens ao dispor dos indivíduos, facilitando e permitindo a interacção entre eles, indo para além da escrita e da fala, abrangendo outras formas como “(...) a matemática, a tecnológica, a pictórica, a musical, a teatral, a gestual (dança) e, duma forma geral, todas as linguagens artísticas.” (*op.cit.*:64). Realçamos particularmente a sua transversalidade na ligação entre as artes, a ciência, a cultura e, *latus sensus*, a convivência pessoal, profissional e comunitária.

Finalmente, clarificamos a estrutura desta área de formação a que estamos ligadas – CLC – tal como podemos observar na figura abaixo apresentada. Ela apresenta-se com os sete NG “(...) que surgem como temas onde se trabalham as competências de cultura, língua e comunicação, e que se traduzem na maioria dos casos, por competências-chave (...)” (*op.cit.*:66). Estes NG são iguais aos da área de formação STC. Contudo, embora tenham abordagens complementares, elas são diferentes, visto que, no caso de CLC, são perspectivadas no âmbito da cultura, da língua e da comunicação, e no caso de STC, é

colocado maior enfoque a nível da sociedade da tecnologia e da ciência, neste caso, com um pendor mais direccionado para as ciências naturais ou ditas exactas.



Figura 1 – Os sete Núcleos Geradores (RCC, 2006:66)

A figura 2 representa graficamente as três dimensões da área de formação com a qual trabalhamos, na sua relação com os diferentes contextos que integram a vida dos cidadãos:

**Estrutura da Área de Competências-Chave**  
**Cultura, Língua, Comunicação**  
**(dimensões das competências)**



Figura 2 – Estrutura da área de formação CLC (RCC, 2006:68)

A Área CLC estrutura-se, a partir dos NG, que apresentam, de uma forma genérica e, em nosso entender, por vezes bastante complexa, a unidade de competência [UC]. Destacamos também, ainda, o que o referencial apresenta os “Domínios de Referência para a Acção”, ou seja, cada tema pretende envolver todos os aspectos da vida, daí o aparecimento dos domínios de referência [DR]:

- pessoal;
- profissional;
- institucional;
- macro-estrutural.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Equipamentos Domésticos Equipamentos Profissionais Utilizadores, Consumidores e Reclamações Transformações e Evoluções Técnicas
Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Consumo e Eficiência Energética Resíduos e Reciclagens Recursos Naturais Clima
Núcleo Gerador: Saúde (S)	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Cuidados Básicos Riscos e Comportamentos Saudáveis Medicinas e Medicação Patologias e Prevenção
Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Orçamentos e Impostos Empresas, Organizações e Modelos de Gestão Sistemas Monetários e Financeiros Usos e Gestão do Tempo
Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Comunicações Rádio Micro e Macro Electrónica Media e Informação Redes e Tecnologias
Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> Construção e Arquitectura Ruralidade e Urbanidade Administração, Segurança e Território Mobilidades Locais e Globais
Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)	
<b>Domínio de Referência</b> Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	<b>Temas</b> O Elemento Processos e Métodos Científicos Ciência e Controvérsias Públicas Leis e Modelos Científicos

Figura 3 – Temas por NG (RCC, 2006:69)

Deste modo, procura chegar a uma formação integral dos cidadãos. Se inicialmente a proposta da Tutela era separar estes DR, cedo entendemos, tal como indicamos na parte empírica deste trabalho, que não seria possível encontrar uma linha divisória entre cada um deles, até porque essa postura implica uma atitude que colidiria com a nossa perspectiva de educação integrada e de uma certa forma, com as orientações da própria Tutela, que tal como já realçámos, vão nesse sentido, pelos menos num plano teórico.

Por fim, cada NG estabelece também os critérios de evidência, ou seja, as aprendizagens que o aluno deve realizar e os resultados a apresentar. Também a este nível, procedemos a uma leitura adaptada das orientações, no sentido de as ajustar e flexibilizar, em virtude de as adaptar ao grupo e ao contexto de trabalho. Neste processo, procuramos não perder de vista no RCC (Gomes, 2006) o perfil de saída dos alunos após este processo de formação (Figura 4).

Reconhecemos, todavia, que este perfil de saída é pouco claro face ao que se pretende dos alunos pois surgem referências a “um conhecimento amplo da cultura” ao “perspectivar a área cultural, enquanto sector articulável com outras esferas de intervenção” (Gomes, *op.cit.*), o que se nos afigura demasiado vasto, que pode conduzir a uma certa indefinição ou incerteza. No entanto, também nos permite gerir e flexibilizar a nossa performance, face à realidade dos nossos alunos e ao seu contexto.

A leitura que fazemos deste quadro de competências do perfil de saída destes cursos mostra-nos uma lacuna em termos da efectiva mobilização de conhecimentos e de competências para a acção, o que, para nós, é o grande propósito destes cursos. Na verdade, e atendendo à tipologia utilizada, predominam verbos ou expressões que remetem para o estatismo, como por exemplo “reconhecer”, “ter entendimento de”, “compreender”. Contudo, cremos que neste perfil de competências a atingir, no final do curso, se destacam os três eixos sobre os quais giram a área de formação que desenvolvemos – a língua, a cultura e a comunicação. Assim, o sustentáculo de todo o trabalho que desenvolvemos com os nossos alunos é a interligação destes três eixos com as competências essenciais apontadas pela UE. No entanto, não podemos deixar de referir que, atendendo à nossa formação de base, damos um relevo especial ao contributo da perspectiva histórico-cultural para a formação integral.

Perfil de Competências para a Educação e Formação de Adultos – nível secundário		
CP	STC	CLC
<p>Reconhecer os direitos e deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional e global.</p> <p>Compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida.</p> <p>Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas.</p> <p>Adoptar princípios de lealdade e de pertença, em diálogo aberto com a diferença.</p> <p>Identificar dilemas morais complexos nos diferentes contextos de experiência, e ser capaz de efectuar escolhas com discernimento e coragem, pautadas pelo primado do património comum.</p> <p>Entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável.</p> <p>Intervir activamente em instituições e mecanismos deliberativos, calibrando argumentação própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes.</p> <p>Ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza.</p>	<p>Reconhecer, na sua vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, tecnológicos e científicos.</p> <p>Agir de forma sistemática, com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos validados.</p> <p>Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os seus princípios técnicos bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais.</p> <p>Procurar informação técnico-científica, interpretando-a e aplicando-a na resolução de problemas ou na optimização de soluções.</p> <p>Planificar as suas próprias acções, no tempo e no espaço, prevendo e analisando nexos causais entre processos e/ou fenómenos, bem como recorrendo a métodos experimentais logicamente orientados.</p> <p>Conceber as próprias práticas como, simultaneamente, produto e produtor de fenómenos sociais específicos, passíveis de uma abordagem científica.</p> <p>Saber explicitar alguns dos conhecimentos científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de linguagens abstractas de nível básico.</p> <p>Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos mais adequados ao mundo real, mas também como prática social em constante transformação, incluindo amplas áreas de incerteza.</p>	<p>Interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.</p> <p>Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.</p> <p>Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.</p> <p>Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com â-vontade sobre diferentes temáticas.</p> <p>Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.</p> <p>Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos <i>mass media</i>, posicionando-se criticamente sobre os mesmos.</p> <p>Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.</p> <p>Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.</p> <p>Perspectivar a área da Cultura enquanto sector articulável com outras esferas de intervenção.</p> <p>Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a actividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação activa dos cidadãos na Cultura.</p> <p>Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação no acentuar de alguns traços característicos (flexibilidade, pluriactividade) da organização do trabalho cultural.</p> <p>Compreender o aparecimento de novas ocupações e profissões no sector cultural como resultante, entre outros factores, do crescente relevo do processo de difusão na existência dos bens culturais e artísticos.</p>

Figura 4 – Perfil de Competências para a Educação e Formação de Adultos Nível secundário (Gomes, 2006:27)



### 1.2.2 Documentos estruturantes (a escola)

Na sequência da análise da legislação de base e das orientações apresentadas pela Tutela, para os Cursos EFA-NS, deter-nos-emos agora sobre os documentos estruturantes da nossa Instituição. O Decreto-Lei nº 75/2008, publicado em Diário da República 1ª Série, nº 79, relativo à autonomia das escolas, consagra no seu artigo 3º (p. 2343) que:

2 — A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas subordinam-se particularmente aos princípios e objectivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente:

- a) Integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais, culturais e científicas;
- b) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos;
- c) Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, (...).

O legislador realça, pois, a relação da escola com a comunidade; o papel da escola para o desenvolvimento da cidadania democrática e a participação de todos no processo educativo. Estes três princípios consagrados na lei são essenciais para a nossa prática e visíveis no projecto de investigação que desenvolvemos. Tal como veremos no capítulo III, o nosso trabalho empírico é norteado pela aproximação com as instituições locais, pela promoção da autonomia e pela intervenção responsável na comunidade em que os alunos se inserem. Na linha do excerto que apresentamos, importa reafirmar o nosso propósito de conduzir os alunos à intervenção cívica e à consciência democráticas. Destacamos, ainda, a promoção de um trabalho partilhado entre docentes, discentes, instituição e a comunidade.

São também referenciados no artigo 9 (*idem*:2344) os “instrumentos de autonomia” que são:

- o Projecto Educativo, apresentado como:

(...) o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas (...) se propõe cumprir a sua função educativa;

- o Regulamento Interno, que é:

(...) o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

Constam ainda, como documentos estruturantes da unidade orgânica, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento. Face ao teor do nosso trabalho, detemo-nos apenas nos dois primeiros anteriormente mencionados:

- o Projecto Educativo;
- o Regulamento Interno.

No que concerne ao primeiro, salientamos os valores, algumas metas e linhas de acção deste documento, que são aqueles tidos em consideração no trabalho desenvolvido com o grupo, no pressuposto que é também fundamental seguir as orientações da instituição em que nos inserimos. Nesta óptica, no que respeita aos valores, o Projecto Educativo, (2008:17-18) menciona que: “Os valores do Agrupamento reflectem-se na promoção das seguintes atitudes: a procura do saber, a responsabilidade pessoal e cívica, a autonomia, a solidariedade, a confiança, o espírito crítico e a criatividade.”

Perante estes valores, segue a enumeração das metas, indicadas no documento referido, das quais destacamos:

- Promover o conhecimento como dimensão da realização e valorização pessoais e profissionais;
- Promover a educação ao longo da vida como factor de valorização profissional, satisfação pessoal e de maior capacidade de intervenção na sociedade. (...)
- Diversificar e flexibilizar estratégias e soluções em função das características da população escolar criando condições para atenuar desvantagens de ordem cognitiva, cultural ou outras;
- Promover a educação para os valores sociais e humanos. (*op cit*:18)

Consideramos os valores contemplados no Projecto Educativo fundamentais para o enquadramento do trabalho que desenvolvemos. É para nós crucial tanto a promoção do conhecimento perspectivado ao longo de toda a vida, tendo em vista a formação integral com a finalidade da melhoria do indivíduo, como a valorização de um trabalho



contextualizado. Finalmente, convocamos a nossa formação humanística, para afirmarmos que a “educação para os valores sociais e humanos” é central ao espírito que integra o Projecto Educativo da instituição.

Ainda, das linhas de acção definidas no mesmo documento, (*op cit*: 18), salientamos:

(...)

- Reforçar uma cultura de rigor e exigência na prática pedagógica e na avaliação;  
(...)
- Desenvolver o domínio da Língua Portuguesa; (...)
- Fomentar a utilização das TIC;
- Promover a interdisciplinaridade e a articulação dos saberes e competências;
- Proporcionar e promover o conhecimento da história e da cultura portuguesas integrado no contexto europeu e mundial, perspectivando a intervenção cívica e democrática; (...)

As linhas de acção deste documento estruturante evidenciam tanto a centralidade do rigor na prática educativa, como as competências consideradas essenciais pela escola e com as quais estamos em consonância. Realçamos, também, a importância atribuída à “articulação de saberes”, prática fundamental no desenvolvimento do trabalho a nível dos cursos EFA. cremos, pois, estar em harmonia com a última linha de acção que citamos, nomeadamente no que respeita à centralidade que, na nossa óptica, deve ter o conhecimento da história e da cultura e a consciência de pertença a uma região e a um país sem perder de vista a concepção da cidadania europeia e cada vez mais global.

No que respeita ao segundo documento – Regulamento Interno (2009) – que nos propomos analisar nos pontos em que o mesmo se reporta ao nosso trabalho, destacamos do seu preâmbulo (p.3), em consonância com a lei

(...) a vontade de concretizar plenamente a concepção de uma Escola inserida na comunidade e centro privilegiado de toda a acção educativa. Assim esta nova Escola é constituída por alunos, professores, funcionários, encarregados de educação e outras entidades que servem de elo de ligação entre a Escola e o Meio.

O Regulamento Interno refere-se, na sua página 4, às finalidades do projecto pedagógico do Agrupamento de Escolas que são enunciadas nos seguintes termos:

- Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória na área geográfica de Ferreira do Zêzere;
- Superar situações de isolamento de estabelecimentos, prevenindo o abandono escolar e a exclusão social;
- Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos de educação e de ensino que o integram;
- Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão comum aos estabelecimentos de educação e de ensino que o integram;
- Valorizar e enquadrar experiências pedagógicas em curso.

Na verdade, não discutindo, aqui, a validade ou pertinência destas finalidades, apenas realçamos a ausência da perspectiva da ALV, que é já aceite por todos como essencial para respondermos aos constantes desafios que são lançados a cada um/a de nós. Destacamos este facto em particular, na medida em que parece haver algum distanciamento entre o que a instituição se propõe no excerto já citado do preâmbulo que concebe a “(...) Escola [como] centro privilegiado de toda a acção educativa.” (Regulamento Interno, 2009:3) e o que acontece no caso específico em estudo.

Todavia, ao enunciar as finalidades da instituição, o Regulamento Interno restringe a sua finalidade à escolaridade obrigatória, o que em nosso entender já não é suficiente, face à conjuntura que atravessamos e face ao papel que a escola deve ter. Sublinhamos, particularmente, o facto de se tratar de uma escola, inserida num meio rural de interior; emerge como espaço de convivência cultural e comunitária e como espaço de aprendizagem, não apenas no cumprimento da escolarização obrigatória, mas nas respostas às necessidades educativas em todo o ciclo de vida. Num documento com 131 páginas, são dedicadas apenas duas à regulamentação dos cursos de EFA, tal como se pode observar (cf. Anexo 5). O que é apresentado neste documento está, todavia, em articulação com a lei geral.

Referimos, particularmente, o artigo 99º, que se apresenta em contradição com a realidade actual, o referido artigo consagra a realização de reuniões semanais entre os docentes da equipa pedagógica; na verdade, actualmente estas reuniões já não se realizam semanalmente mas antes são quinzenais, o que ocorre por decisão da direcção, por razões de economia de recursos humanos. Em nossa opinião, esta decisão, é geradora de constrangimentos a nível do trabalho de equipa, e por conseguinte traz

algum prejuízo ao trabalho de desenvolvimento do currículo e de articulação entre os docentes. Este problema é, no entanto, ultrapassado, tal como veremos em capítulo posterior, pelo empenho dos docentes e pela forma como a equipa pedagógica se organiza no desenvolvimento das actividades de planeamento do curso.





## 2 Educar/Formar no século XXI – os docentes e a mudança de práticas

Tal como já referimos, a segunda metade do século XX proporcionou mudanças de tal ordem a nível socioeconómico e cultural que vieram a repercutir-se na escola. Estrela (2001) elenca as características da actualidade e acentua a situação portuguesa no sentido em que ela está enquadrada no contexto europeu. Destaca assim que, após a revolução do 25 de Abril, se acentuaram clivagens sociais tanto em termos económicos como em termos geográficos, nomeadamente no que concerne à discrepância entre litoral e interior, registando-se uma alteração dos valores tradicionais e especificamente menciona que a família entrou em crise pelo que “(...) tende a delegar na escola parte das funções que tradicionalmente lhe competiam” (Estrela, 2001:116).

Parece-nos interessante a maneira como o Dicionário Aberto (<http://www.dicionario-aberto.net/>) apresenta dois dos conceitos chave deste sub ponto; educar como sinónimo de ‘instruir, domesticar, adestrar’; e formar como ‘dar forma a... produzir, criar; fabricar’. Com efeito, estamos perante sinónimos centrados nos modelos mais conservadores e tradicionais do sentido de educar e formar. Indo para além desta perspectiva traremos à colação uma perspectiva de educação e formação que se distancia da concepção de instruir, domesticar ou dar forma, mas se aproxima do conceito de aprender, recuperando a origem latina da palavra, *apprehender*; isto é, entendemos que um dos papéis fundamentais da profissão docente é permitir aos alunos a apreensão do mundo e a construção do conhecimento, isto é, aprender. Apelamos, nesta linha, ao pensamento de Nóvoa (2007:7-8), quando afirma:

Defendo hoje uma escola centrada na aprendizagem. Defendo mais: uma separação, difícil de se fazer na realidade, entre o conceito de escola e o conceito de espaço público da educação. Esses conceitos estão neste momento confundidos. A educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não-escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres (...) A idéia de que se pode alcançar um patamar comum de conhecimentos, que se pode atingir verdadeiramente sucesso, deve ser uma exigência dos docentes, é uma exigência civilizatória conseguir isso.

Na nossa perspectiva, é imperativo que a escola passe a assumir novas funções das quais decorrem novos desafios. Enquanto professora, não podemos ignorar esta realidade; é certo que, se por um lado, é claro, para nós, que os professores terão de se

adaptar ao mundo do século XXI, por outro, reconhecemos que a escola tem apresentado alguma dificuldade em operar as mudanças exigidas que têm vindo a tornar-se realidade e são genericamente caracterizados pela sociedade da informação, pela modificação dos valores tradicionais, tanto a nível ético e moral como a nível económico. Não desconsiderando a necessidade de ultrapassar dificuldades, julgamos necessário a tomada de consciência de que é fundamental partilhar responsabilidades entre a escola, a família e a sociedade. Na verdade, não poucas vezes, os professores sentem o peso do isolamento e a exigência de assumir muitas outras funções que vão para além da docência; Delors (1998:25) refere esse facto, salientando que:

Pede-se muito aos professores, demasiado até. Espera-se que remedeiem as falhas doutras instituições, também elas com responsabilidades no campo da educação e formação dos jovens. Pede-se-lhes muito, agora, que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e de comunicação.

Entre os anos '90 e o momento em que vivemos, as demandas, a que a escola e os docentes têm sido sujeitos, são inexoravelmente maiores também pela expectativa muito elevada da família e da sociedade em relação à missão da escola, transferindo para esta e para os professores uma diversidade de papéis. Na face oposta desta moeda, está a falta de reconhecimento social sentida pelos professores, nos últimos anos; encontramos a expressa na posição defendida por Esteve (2001:99-100):

Enquanto que na etapa anterior os pais estavam dispostos a apoiar os professores nas dificuldades resultantes do processo de aprendizagem e da educação dos seus filhos, no momento actual encontramos uma defesa incondicional dos alunos seja qual for o conflito e seja qual for a razão que assista ao professor. A falta de apoio e de reconhecimento social do seu trabalho torna-se cada vez mais patente, talvez também porque a nossa sociedade post moderna mudou os seus padrões valorativos e, enquanto há uns anos se dava valor ao saber e ao ser, agora valoriza-se o ter e o poder.

Entendemos, assim, esta posição como um alerta para uma certa mudança de paradigma a nível dos valores uma vez que, de acordo com o autor, a valorização do 'saber' tende a ser substituída para uma hegemonia do 'ter', entendido por nós como o ter facilidades financeiras, poderes difusos, reconhecimento social a partir da imagem social que se exterioriza:

(...) no momento actual, a nossa sociedade tende a estabelecer o estatuto social pelas remunerações auferidas. Por isso, o salários dos professores converte-se num elemento mais da crise de identidade que os afecta. (Esteve 2001:100)

Nesta linha, Nóvoa (2007:12) identifica os paradoxos entre o que é pedido à escola e aos docentes e o que é colocado ao seu dispor para desenvolverem o seu trabalho:

Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional.

Assinala, pois, a fragilidade do estatuto profissional docente, a afirmação da ‘sociedade do conhecimento e o “desprestígio com que são tratados os professores” (*op.cit:12*). Finalmente, apresenta um terceiro paradoxo que se prende com o que chama a “retórica do professor reflexivo” (*op.cit:12*) e a falta de condições de trabalho que em muitos casos, se transformam num constrangimento à prática reflexiva, que só fará sentido se for articulada e sistemática.

Constatamos que Esteve (2001) e Estrela (2001), autores que convocamos a este propósito, referem esta amplitude de funções solicitadas ao professor cujo campo de acção se alarga a uma diversidade enorme de funções. Sem pretendermos ser exaustivas, realçamos a título de exemplo a educação para os Direitos Humanos, a multiculturalidade e a diversidade e a construção europeia; a educação ambiental e a educação sexual. Muitas vezes, o professor assume também funções de psicólogo, orientador vocacional, animador cultural e burocrata. Face ao que, Estrela (2001:122) esclarece que “Todos estes campos de intervenção exigem novos saberes, novos saberes-fazer, novas atitudes e maneiras de estar na profissão que se vêm juntar às exigências das funções mais tradicionais”.

O que tentaremos analisar de seguida é justamente a forma como se tem lidado com estas novas exigências. Questionamos se o que a autora refere como “funções mais tradicionais” não constituirá, *per se*, o centro da função educativa da escola e a missão dos docentes; é que, cremos, ao chamar a escola a todas estas funções, não se está a ponderar, eventualmente por razões economicistas, a criação de equipas

multidisciplinares que trabalhem ao lado dos docentes. Então, na nossa óptica, importa que a escola possa contar com psicólogos, educadores e animadores sociais, assistentes sociais ou outros profissionais que estejam preparados para responder às mudanças por que tem vindo a passar, criando equipas interdisciplinares de apoio ao trabalho docente, de forma a otimizar a *praxis* educativa potenciando o processo de ensino e aprendizagem.

A falta dessas equipas origina situações em que os docentes se vêem confrontados com incertezas de vária ordem e, portanto, se fale de uma crise associada à profissão docente; Gimeno Sacristán (2008) clarifica que:

Decimos que algo o alguien está en crisis cuando la percepción del mundo, la sociedad, la cultura de referencia, nuestro comportamiento y las expectativas que tenemos se inadaptan o desajustan respecto de un determinado orden y contexto al que estábamos acostumbrados, porque hay atendido lugar cambios en ese contexto o porque seamos nosotros los que hemos cambiado. (...) La crisis es un conflicto, no algo necesariamente negativo, y la salidade él no está predeterminada. El profesorado está llamado a tener un papel activo en la resolución del conflicto.

Efectivamente, muito do que era tomado como certo passou rapidamente a sofrer modificações rápidas e profundas; deste modo, o mesmo autor aponta alguns factores causadores da instabilidade profissional. Refere, também, que o conhecimento formal das disciplinas académicas deixa de ser suficiente para orientar as práticas; passamos da segurança de um currículo por objectivos e conteúdos para um conceito novo de ‘competências básicas’, fazendo com que “Al profesorado se le da a entender que los contenidos no importan, sino unas competencias que no se adquieren ni a corto plazo, ni se le dice cómo proceder para conseguirlas.” (Gimeno Sacristán 2008:80). Gera-se, assim, alguma confusão sobre o lugar que ocupa o saber no ensino por competências e, concomitantemente, não é dada adequada formação aos professores no sentido da mudança de práticas.

Os professores vêem-se perante uma diversidade de informação ao alcance de todos; daí que, ao elencar os factores de instabilidade dos professores, Gimeno Sacristán (*op.cit.*) questione essa mudança de papéis. A escola deixa de ser detentora do saberes, que transmitia, e passa a lidar com uma sociedade em que a informação, em mutação constante, é acessível à maior parte das pessoas, pelo menos no mundo ocidental.



Uma outra dificuldade prende-se com o facto de estarmos perante uma sociedade mais tolerante, o que tem implicações no ambiente educativo e, portanto, na selecção de estratégias pedagógicas que integrem estudantes “(...) con unas familias que quizá han dispensado más disciplina que amor en el pasado, mientras que quizá hoy brinden más amor y menos orden.”(Gimeno Sacristán *op.cit.*:82); a acrescer a este facto, assinala a falta de confiança por parte de estudantes que não acreditam que uma melhor educação possa ser um trampolim para uma vida mais segura e para um emprego melhor. São também equacionadas as questões associadas à diversidade e às respostas a dar perante uma sociedade multiétnica e multicultural, em que a escolaridade obrigatória e a necessidade de inclusão parecem estar em linha de colisão com uma educação para a excelência. Finalmente acresce uma outra incerteza – a influência que o trabalho dos professores terá em estudantes sujeitos, para além do tempo escolar, a muitas solicitações que desviam a sua atenção das questões abordadas em sala de aula.

Há, efectivamente, para os professores, muitas dificuldades a superar, enquanto educadores. Assim, para os professores que realmente pretendem melhorar as práticas, trata-se de realizar uma constante luta contra o tempo: de procurar formas para responder às exigências políticas, às institucionais, às da sua própria instituição; de estar atentos ao desenvolvimento do currículo oficial, às dificuldades de abertura, por parte dos pares, para o trabalho colaborativo. No entanto, há que fazer valer o compromisso que estabelecemos com os nossos alunos, de acordo com nossa visão da profissão docente. Para nós, este é um aspecto essencial do nosso trabalho e é o que nos leva a algum optimismo, num momento em que a profissão está a sofrer uma reformulação, provavelmente, longa e difícil para se (re)encontrar. Desta maneira, defendemos a importância do docente como prático reflexivo, para que consiga acompanhar as mudanças em curso, superar as suas dificuldades, melhorar enquanto profissional, empreendendo as transformações necessárias, pois, na senda de Schön (1983:147), “The practitioner has an interest in transforming the situation from what it is to something he likes better. He also has an interest in understanding the situation, but it is in the service of his interest in change.”.

Conforme se verifica, são muitos os dilemas colocados aos professores e, assim, parece-nos notório que a oposição, entre a estabilidade que conhecíamos e a nova realidade, pode provocar medos, angústias, perplexidades e ansiedades, tanto profissionais como

personais. Reconhecemos, pois, que esta situação é geradora de conflito e que pode transformar-se em algo de negativo; e nesse caso, nada faremos – aumentarão as angústias, os medos e a ansiedade – ou, poderemos, a partir deste momento de conflito instalado procurar vias de superação dos problemas. O que ocorre é que, a escola está ainda a tentar adaptar-se a essas mudanças muito rápidas que, de acordo com Morgado (2006), não se centram apenas a nível do domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também a nível da afectividade e do intelecto.



## 2.1 Motivação pessoal/profissional – dilemas e indagações

As nossas motivações pessoais cruzam-se com a nossa vivência, as nossas experiências e as nossas emoções. Procuramos, por isso, de uma forma autobiográfica, explicar os nossos dilemas e a nossa evolução, enquanto profissional da educação. Com Josso (2008), lembramos que, no que concerne aos trabalhos biográficos ou autobiográficos existem duas faces; por um lado, uma perspectiva histórico-cultural e sociológica e, por outro, “uma memória personalizada”. Diz-nos a autora (2008:17) que:

(...) o trabalho biográfico e autobiográfico se encontra no cruzamento de um destino sociológico, cultural e historicamente previsível – uma identidade predefinida, de uma memória personalizada desse destino potencial e identidade programada e de um imaginário sensível original capaz de seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de interpelar outros inconscientes ou ainda de convencer racionalmente.

A orientação que seguimos, neste sub-ponto, está mais relacionada com a memória pessoal do que com a contextualização histórico-sociológica do nosso percurso profissional, na medida em que o que pretendemos é clarificar as nossas motivações e reflectir sobre os nossos dilemas. Deste modo, importa começar por esclarecer que, ao longo da nossa vida profissional, muitas vezes sentimos uma necessidade de aperfeiçoamento, de aprendizagem e de crescimento. Não raro, sentimos que a nossa *praxis* deveria ter como base um *corpus* teórico, do qual nos estávamos afastar, devido particularmente ao aumento dos trabalhos produzidos no âmbito da educação, os quais, sem uma orientação mais especializada, não conseguiríamos acompanhar. Estávamos, na verdade, a marcar passo e não a evoluir como desejávamos por ausência de um *corpus* teórico que sustentasse a nossa *praxis*.

Esta é, portanto, a nossa principal motivação; ela está intimamente relacionada com os nossos dilemas profissionais e com a necessidade de nos desenvolvermos enquanto profissional aprendente. Consideramos que um processo de investigação, neste momento da nossa situação profissional e pessoal, nos traz clareza e a possibilidade de nos reencontrarmos com a nossa formação de base – licenciatura em história. Esta foi fundamental para a nossa formação pessoal e profissional, pela valorização de uma cultura humanista, que muito prezamos.

Na decisão de seguir nesta aventura de investigação pesa também o facto de pensarmos poder já contar com alguma maturidade pessoal e profissional, que cremos serem fundamentais para um trabalho consistente e maduro. Encontramo-nos, pois, entre o profissional e o pessoal. Contudo, nesta explanação, daremos mais ênfase à evolução profissional, fazendo uma retrospectiva necessariamente fragmentada, mas à qual atribuímos significado. A selecção de alguns fragmentos do nosso percurso, realça aqueles que mais terão contribuído para nos conhecermos melhor, na linha que defende Josso (2006: 376)

(...) esta retrospectiva, para extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor, é o primeiro desafio da pesquisa dos elos que nos deram forma.

Ao encarar este ‘desafio’ de buscar a mudança e o aperfeiçoamento, importa destacar que a forma como foi estruturado o programa de doutoramento – Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares – acaba por ser outra fonte de inspiração para evoluir no processo investigativo. Se inicialmente a nossa intenção passava pela necessidade de melhorar profissionalmente, a componente curricular, pela diversidade de oferta de seminários, converteu-se numa abertura de pistas de investigação, o que constituiu um momento de viragem pois, despoletou uma maior curiosidade científica e o reconhecimento das nossas fragilidades. Da mesma forma, abriu-nos uma via para o reconhecimento de que seguir num percurso investigativo pode reduzir fragilidades com que nos debatemos e dar-nos mais segurança profissional. Uma outra fonte de motivação foi o processo de investigação tutelada que se traduziu num projecto de investigação tutelado a partir do qual, e contando muito com o apoio e incentivo da nossa orientadora, ponderamos um trabalho de investigação mais sistemático e aprofundado, visto que reconhecemos que, a nível do Trabalho de Investigação Tutelado, ficou alguma insatisfação pelo muito que ficou em aberto, o qual consideramos como uma fase de muitas interrogações, inquietações e de novas curiosidades. Gerou-se, assim, uma dinâmica que nos impele para um alargar o horizonte investigativo, ou seja, é o reconhecimento da nossa ‘incompletude’ que se transformou no trampolim, para avançar mais um passo. Entendemos, então, que estava assim criada uma oportunidade de evoluir para esta tese doutoral.

Esclarecemos, todavia, que esta decisão assenta num ponto que para nós é fulcral – este processo de investigação desenvolve-se em partilha com outros investigadores, e nomeadamente com os nossos alunos. Afirmamos este ponto como crucial já que não concebemos nem a docência nem a investigação como um acto isolado ou individualista, antes sim como um processo de aperfeiçoamento com o(s) outro(s). Daí a importância que atribuímos ao trabalho colaborativo, que confere a possibilidade de complementaridade entre docentes da mesma equipa e que nos permite trabalhar com os discentes, com mais segurança.

Encontramo-nos, pois, numa linha de complementaridade entre a teoria e a prática. Certa de que esta possibilidade de ‘investigação em acção’, relativamente recente, se configura na aproximação entre a academia, os docentes e as instituições de outros níveis de ensino – o que se tem afigurado de extrema importância, no sentido da melhoria das práticas.

Ao reflectirmos sobre a nossa actividade enquanto docente, encontramos três eixos fundamentais, que são a fonte da nossa inspiração, enquanto profissional enquanto investigadora:

- a história, a nossa formação inicial;
- a didáctica, ciência que tem sido o nosso suporte profissional;
- a educação de adultos, focalizada no conceito mais abrangente de ALV.

Não podemos deixar de destacar a corrente da História Nova, que nos deu os princípios aos quais ainda hoje nos mantemos fiel. A história é, deste ponto de vista, uma ciência que envolve uma multiplicidade de realidades, e que estuda essencialmente o ‘homem comum’. Daí que, particularmente com alunos mais jovens, insistamos muito no estudo do quotidiano, por forma a despertar curiosidade pela ciência e também o apelo para a tomada de consciência de que, o que somos hoje, como seres humanos, não surge do nada, mas antes das vivências, do modo de pensar a vida, da política, da economia e a cultura de outros seres humanos, aos quais devemos o nosso presente.

Gostamos de alertar os nossos alunos para o facto de que assumimos, com todo o gosto, a realidade de sermos, eles e nós, aprendizes de uma ciência social, que é dinâmica e que, em qualquer momento, nos pode enriquecer com novos conhecimentos, com novas perspectivas do passado; que, em qualquer momento, nos permite conhecer melhor o

presente e ter a consciência de que essa compreensão do presente nos ajuda a entender alguns fenómenos do mundo actual. Esta é a verdadeira importância que atribuímos à história, na medida em que a consideramos como uma área do saber fundamental à compreensão do mundo em que vivemos.

No que diz respeito ao ensino da história, salientamos que, muitas vezes, é difícil motivar os alunos, se não conseguirmos que eles compreendam a importância desta ciência e a sua mais-valia para o presente. No entanto, na linha de Roldão (1998:29), acreditamos que:

Aquilo que a História traz ao currículo do aluno é o de constituir-se num dos saberes de referência, enquadramentos fundamentais para que o indivíduo, saiba mover-se no mundo de informação de todo o tipo a que cada vez mais terá acesso (...) deverá antes e tão só servir aos cidadãos como instrumento de cultura numa sociedade cada vez mais estratificada pelo acesso ao conhecimento – e pela capacidade de o gerir, de o interligar e de o usar.

Deste modo, a nosso ver, importa colocar a ênfase, na perspectiva passado/presente e na possibilidade formativa da história, nomeadamente, no exercício da construção do conhecimento histórico, na qual se inclui a componente da pesquisa, análise, síntese, crítica, comunicação e do relacionamento de informação, proveniente de diferentes fontes. Consideramos, então, que, ao privilegiar o desenvolvimento destas competências essenciais, a aula de história pode dar um importante contributo, para a vida em sociedade, para o respeito pelo outro e pelas diferenças, particularmente se for estimulada a colaboração e a discussão de temas, na perspectiva passado/presente, anteriormente referida, projectando-se a sua essência no futuro.

É certo que vivemos muitos anos da nossa vida na escola, quer na qualidade de aluna, quer na qualidade de professora, o que influencia a nossa postura, perante a educação. Em boa verdade, a nossa memória não nos traz senão um modelo de ensino tradicional, enquanto aluna, um modelo muito centrado na memorização; recordamos em alguns dos nossos professores, pessoas com elevado conhecimento científico, empenhadas na profissão, mas pouco ecléticos na sua *praxis* lectiva e, até mesmo, nos processos de avaliação. Reconhecemos, hoje, que muito aprendemos, ao pensar nos nossos professores, na medida em que emerge a certeza de que nos afastamos claramente dos modelos tradicionais de educação, colocando-nos, deste modo, não numa posição de reprodução do que vivenciámos enquanto aluna, mas procurando evoluir para modelos

de trabalho menos convencionais. Actualmente, estamos certas de que o ter realizado esta reflexão sobre a nossa qualidade de aluna leva-nos a tomar posição e a fazer as opções profissionais o que está em linha com o pensamento de Etherinkton (2004:19) quando indica que “To be reflexive we need to be *aware* of our personal responses to the world around us and to be able to make choices about how to use them.” Na verdade, a resposta que encontramos, para superar o que vivenciamos, é procurar não seguir esses métodos mais tradicionais pois acreditarmos que as acções de memorizar e reproduzir, *per se*, não trazem os contributos necessários para a formação dos alunos, nem são consentâneas com a nossa perspectiva de aprendizagem.

Certo é, porém, que esta tomada de posição ocorre de uma forma contextualizada com o período de formação para a docência; retomamos de novo o pensamento de Etherinkton (*op.cit*:19): “We also need to be aware of the personal social and cultural contexts in which we live and work and to understand how theses impact on the way we interpret the world.” Acreditamos que, tanto o contexto temporal de desenvolvimento das ciências da educação como o facto de a Faculdade de Letras de Lisboa, nossa casa *mater*, ter acabado de implementar os cursos de formação de professores foram determinantes. Nesta escola, em boa hora, a nossa licenciatura foi prolongada por mais um ano dedicado à formação educacional e um outro a estágio pedagógico.

No final dos anos ‘80, concluímos a nossa formação inicial, que, temos consciência clara, nos marcou profundamente e nos despertou um particular interesse pela didáctica. Desde então, assumimos a aprendizagem pela descoberta como um modelo de trabalho privilegiado, na medida em que implica o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Permite-nos ainda desenvolver estratégias e materiais diversificados, que venham a conduzir a aprendizagens autónomas, podendo perspectivar a aprendizagem ao longo da vida.

Assumimos, pois, uma filosofia docente associada à ‘Escola Nova’, mas que nos últimos anos tem vindo a evoluir e a reforçar metodologias de trabalho docente, centrado também na metodologia de projecto. O desenvolvimento desta metodologia permite-nos trabalhar por problemas, o que se adequa muito bem à nossa disciplina. Realçamos também que ela permite a diversificação de estratégias e uma aproximação maior ao interesse dos alunos, perspectiva que cremos ser mais difícil no trabalho com alunos mais jovens, uma vez que, ao contrário do trabalho que desenvolvemos com os



adultos, estamos sujeitos a um currículo que nos é imposto, havendo nesse caso uma margem menor de liberdade dos docentes, a nível da programação.

Ao longo da nossa carreira profissional, trabalhamos com jovens e, também, desde os primeiros anos de profissão, com adultos. Contamos com cerca de 16 anos de trabalho com este público, ao qual reconhecemos algumas particularidades comparativamente aos jovens. Começámos com os chamados Cursos Complementares, em tudo iguais aos mesmos cursos do ensino regular, na sua estrutura curricular. Neste âmbito, houve, desde finais dos anos '80, várias propostas curriculares, emitidas pelo Ministério da Educação, particularmente uma na qual também desenvolvemos a nossa actividade profissional – o Ensino Recorrente, concebido em unidades capitalizáveis. Este modelo permitia aos alunos alguma autonomia a nível da gestão do tempo, para realizarem as suas aprendizagens, bem como da opção pelas disciplinas. Era contudo muito rígido no que concerne aos programas que, em muitos casos, eram vistos pelos docentes como desajustados ao público a que se destinavam.

Na sua estrutura, estes cursos aproximavam-se muito dos modelos tradicionais de educação, pois cada unidade capitalizável tinha o seu *terminus* com um exame final; neste sentido se, por um lado, podemos afirmar que não estávamos ainda a levar à prática o que Edgar Faure propunha no início dos anos '70, ou seja, a necessidade de ultrapassar as concepções de educação que passavam pelo 'armazenamento' de conteúdos, por outro, era possibilitada alguma autonomia aos alunos no decurso do estudo de cada uma das unidades, até porque esta prova final era elaborada pelos docentes que trabalhavam com os estudantes, o que permitia alguma adaptação aos mesmos. Faure (1972:139) alerta para a necessidade de fuga aos 'dogmas' da educação tradicional e lembra que convinha que esta se encaminhasse para uma visão em que a aprendizagem autónoma se assumisse como foco:

La democratización de la educación sólo es posible a condición de liberarse de los dogmas de la pedagogía tradicional, de instituir un diálogo libre y permanente en el acto educativo, de que éste engendre un proceso personal de toma de conciencia existencial y oriente en todo momento al que aprende hacia la autodidaxia, en una palabra, que el enseñado se transforme de objeto en sujeto. La educación es tanto más democrática cuanto más reviste el carácter de una ascensión (...) La igualdad de la enseñanza pide una pedagogía personalizada, basada en una investigación minuciosa de las aptitudes individuales.



Nesta linha, importa clarificar que, no que diz respeito às nossas opções didácticas e das da maior parte dos docentes, com quem trabalhávamos à época, havia uma preocupação grande em lidar com os discentes de forma individualizada, conceder-lhes autonomia e facilitar a busca de um método de trabalho direccionado para a construção de novas aprendizagens.

Deter-nos-emos um pouco mais nos dois modelos mais recentes, dos quais, só o último está ainda em desenvolvimento, que se constitui no objecto desta investigação doutoral. O primeiro – Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis (DL nº 74/2004) – é um dos modelos ‘centro-periferia’, semelhante ao ensino diurno, para alunos com idade normal para o nível de ensino secundário, à excepção do facto de não estarem contempladas disciplinas como a Educação Física e a Educação Moral, Religiosa e Católica. O facto de ter a designação de módulos não implica que apresente um sistema modular, no sentido em que poderia permitir interacções entre as várias disciplinas; é um modelo que permite flexibilizar, essencialmente no contexto da acção ou da programação de aula. A este respeito, afirmamos que é relativamente difícil gerir o currículo de aula, a nível dos conteúdos, porque os alunos poderão vir a estar sujeitos a exames nacionais, caso queiram prosseguir estudos. No entanto, permite tomar decisões a outros níveis, como é o caso das metodologias, estratégias e avaliação.

Da nossa experiência, afirmamos que, ao flexibilizar este programa, temos de fazer uma gestão do tempo muito cuidada, assim como uma selecção de conteúdos a aprofundar, e de competências a desenvolver, particularmente pela extensão dos programas curriculares. Nesta fase do nosso percurso profissional, começa a ser evidente aquilo que Delors (1996) anunciara, que a educação e particularmente a educação ao longo da vida é essencial para a consciência democrática; desta maneira, o que tínhamos em linha de conta era reforçar o conhecimento histórico como facilitador da compreensão do presente e como um alerta para a tomada de decisões no futuro. Este modelo apresenta algumas dificuldades, se considerarmos que os seus destinatários – alunos adultos –, exercem as suas profissões, ao longo do dia, e enfrentam uma carga horária de quatro horas por noite, que poderá ir até às 24h. Tais dificuldades traduzem-se num desafio para os docentes, devido à necessidade de gerir a realidade, tornando o trabalho possível e exequível. Assim, se por um lado, temos em mira a aprendizagem da história de uma forma que este conhecimento se torne útil para os alunos, é imperioso fazer opções

metodológicas que correspondam a esta intenção, de modo que a busca do ‘saber’ seja aqui muito claramente conjugada com o ‘saber fazer’, ou seja, iniciamos os alunos na descoberta, no estudo da história a partir da resolução de problemas e na metodologia científica. Então, o que fazemos, na altura, é centrar o trabalho na negociação com os alunos; no enfoque na aprendizagem, seguindo modelos de avaliação, mais centrados no processo.

Associada a essa necessidade, surgem, a partir de 2006, as primeiras experiências do uso de portefólios de aprendizagem, que, segundo o nosso ponto de vista, se constituem num instrumento de avaliação e aprendizagem extremamente eficaz. Sentimos que o trabalho desenvolvido neste nesta modalidade de ensino, que iniciámos em 2003, pode ser encarado como um momento de viragem muito importante na nossa carreira, e é um período muito enriquecedor, pois permite-nos clarificar a nossa posição em relação à educação; importa afirmar que estes alunos são, na sua maioria, muito curiosos cientificamente, muito colaborantes entre si, muito abertos às novas propostas de aprendizagem, muito abertos ao debate à posição crítica e em geral atingem níveis de autonomia consideráveis.

O segundo modelo referenciado é o que integra os Cursos de Educação Formação de Adultos de Nível Básico [EFA-NB], cuja base legal é a Portaria nº 817/2006. Neste caso, a Administração Educativa proporciona, em 2006, formação a alguns professores, para esta modalidade de ensino. Foi uma formação de carácter eminentemente prático, que poderia ter sido enriquecida se tivesse havido a participação de técnicos ou peritos, que tivessem sustentado a prática num marco teórico, o qual infelizmente não aconteceu. Apesar desta lacuna encontrada, a formação referida foi enriquecedora, na medida em que nos permitiu, enquanto ainda elemento do Conselho Executivo da instituição, preparar o início dos cursos EFA, de nível básico, de certificação escolar. Posteriormente, em 2007, iniciamos o trabalho com os cursos de nível secundário dos quais seleccionamos uma turma que foi o alvo da componente empírica desta investigação.

Este modelo de educação de adultos é um modelo que nos motiva bastante, enquanto professora, já que, parte de aspectos essenciais como as histórias de vida e a possibilidade de valorizar os conhecimentos que os aprendentes já possuem do mundo familiar, profissional, social, ou resultado de outras experiências de formação

anteriores. Com estes cursos, a Administração Educativa permite que o ponto de partida para a aprendizagem sejam as vivências experimentadas num contexto não formal e/ou informal. Por outro lado, permite às equipas pedagógicas a liberdade de conceber o currículo em consonância e em negociação com os alunos, atendendo às suas expectativas e interesses, e de acordo com os documentos oficiais e orientadores da escola. Daí o nosso interesse particular pelo trabalho que desenvolvemos com estes grupos.

Estamos, neste momento, a retomar o ensino regular, com jovens, já que, devido a circunstâncias de ordem político-institucional, em termos de educação de adultos, parece haver uma tendência para a redução da oferta. Este retomar a *praxis*, no ensino regular, não deixa de ser para nós importante, pois reforça a nossa motivação no estudo que estamos a levar a cabo, isto porque acreditamos ser possível transpor alguns dos princípios do trabalho que fazemos com adultos para o trabalho com os jovens. Naturalmente que esta é uma perspectiva apenas assente no senso comum, que poderá vir a ser alvo de estudo no futuro. Na verdade, este estar entre a educação de adultos e a educação de jovens tem sido uma mais-valia profissional, uma vez que as realidades de cada um destes públicos, necessariamente diferentes entre si, nos dão uma perspectiva mais ampla que nos enriquece, enquanto profissionais.

Ao finalizar esta breve retrospectiva sobre o nosso percurso profissional, destacamos a relevância da ‘viagem interior’, da reflexão sobre nós mesmas, enquanto pessoa e enquanto profissional. De uma certa forma, não apenas este ponto mas todo este trabalho de investigação é o reflexo no nosso ‘eu’ que é constituído pelos diferentes rostos próprios da condição de ser pessoa, tal como lembra Etherington (2004:24)

My own voice takes many forms: my personal voice, my professional voice, my academic voice, my voice as a woman of a ‘certain age’ (...). You hear the voices of those I have known as participants, friends, colleagues, teachers, students, supervisors and fellow researchers.

Tendo finalizado esta abordagem mais pessoal, no ponto seguinte, faremos então uma abordagem, numa perspectiva mais teórica sobre a forma como a investigação educativa valoriza a narrativa de vida como factor de mudança e melhoria de práticas.

### 2.1.1 *Narrativas de vida – a importância da reflexão sobre a praxis*

O recurso às narrativas de vida, como meio para a abordagem biográfica e autobiográfica, é um campo relativamente recente na investigação em educação. Fernandes (2011:13) invoca Cortazzi (1993), para afirmar que as narrativas de vida podem apresentar-se de diferentes formas, tais como: (...) autobiografias, biografias colaborativas, inquéritos narrativos, histórias utilizadas por professores nas salas de aula e episódios contados por professores.”

Ao realizarmos uma reflexão sobre as motivações que nos impeliram para este trabalho de investigação, abordámos o nosso percurso profissional, numa perspectiva autobiográfica, o que nos conduziu a um olhar sobre a nossa carreira. Foi dessa reflexão que emergiu tudo quanto nos motiva e que se espelha parte do nosso percurso enquanto docente, não desvinculado de cada momento. Josso (2006:376) apresenta estes percursos interiores de uma forma metafórica como um barco que, na sua escala, revisita o passado com um olhar que não se dissocia do presente, trata-se de um ‘eu’ presente a (re)ver fragmentos de um ‘eu’ no passado:

Ao longo de nossa ‘viagem’, por ocasião dos procedimentos de história de vida e formação, escolhemos um porto de atracação momentânea e lá amarramos nosso barco no tempo dessa escala em que iremos visitar nosso passado tal como ele reemerge no contexto biográfico presente e tal como ele é alimentado pela partilha e pela reflexão intersubjetiva sobre os diferentes registros de nossa formação ao longo de nossa existência.

É deste diálogo, entre um sujeito e o seu passado, que emerge o mundo em que esse sujeito se insere. Considerando ainda o pensamento de Fernandes (2011), as narrativas são o meio através do qual elementos de um grupo ou de uma classe expressam a sua cultura, pois elas envolvem os seus conhecimentos, as suas concepções, as suas emoções e as suas experiências. Daí que o autor afirme que “(...) a narrativa das pessoas é, em última análise, a expressão da sua cultura.” (*op.cit.*:13), mas com um pendor pessoal e subjectivo:

Para efeitos da investigação que aqui se apresenta, as narrativas são formas mais ou menos organizadas, escritas ou orais, de expressão do pensamento humano; de algum modo, elas dão sentido e significado a acontecimentos (experiências) que se viveram, que se vivem ou que se esperam vir a viver. Neste sentido, pode dizer-se que as narrativas são de natureza eminentemente pessoal e subjectiva.

Em suma, podemos afirmar que, para além da questão da subjectividade que abordaremos em seguida, ressalta também a perspectiva histórico-cultural. Josso (1999) e Pineau (2006) referem que o impulso à abordagem biográfica tem como origem a segunda metade do século XX, esclarecendo o segundo autor que o grande impulso no mundo francófono ocorre com a obra que publica com Marie Michèle, em 1983: *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Pineau indica que a questão central deste trabalho é a tomada de consciência de como a vida nos conduz e para que percursos nos aponta. Para tal, realça que o livro mencionado procura a “(...) exploração desse continente obscuro da autoformação ao longo da vida (...)” (2006:331). Registamos que as histórias de vida, como objecto de estudo das ciências humanas, têm vindo a consolidar-se de tal modo que Pineau refere-se ao núcleo central de investigadores, os pioneiros dos anos ’80, e a uma rede de contributos nos quais integra “(...) os autores de memórias, teses e obras. Esses atores que se tornam autores contribuem muito para o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da corrente.” (*op.cit.*:336). Este desenvolvimento ocorre ligado à mudança de paradigma a nível da investigação científica, isto é, ao trazer claramente o sujeito para o centro da investigação, torna-se notória a tomada de consciência da subjectividade como uma dimensão presente em qualquer trabalho de investigação.

Creemos que o olhar sobre si próprio, com toda a subjectividade que isso implica, pode potenciar as qualidades pessoais e concomitantemente melhorar as competências profissionais. Fernandes (2011) destaca que há consenso sobre a relação entre os relatos de vida de docentes e o aperfeiçoamento da competência de reflexão. Afirmo o autor (*op.cit.*:13) que: “(...) parece reunir consenso a ideia de que pedir aos professores que narrem ou contem as suas experiências, a sua história, é uma forma de encorajá-los a reflectir (...)”; evidenciamos, contudo, que o reflectir sobre a prática coloca o sujeito num balancear entre o objectivo e o subjectivo, pois cremos na impossibilidade de nos olharmos de fora.

Dá que reflectir seja sempre um acto interior e, por isso, com um forte teor subjectivo, mas de extrema importância que tem repercussões, tanto a nível pessoal, como a nível profissional. Montero (2005) indica que a reflexão na acção está intimamente ligada à evolução da aprendizagem profissional. Com efeito, sem a componente reflexiva torna-se impossível refazer as nossas acções, compreendermo-nos enquanto docentes e, dessa

maneira, progredir profissionalmente. A autora (*op.cit.*:76) reconhece os docentes como profissionais que, ao indagarem a sua prática, se assumem como profissionais reflexivos investigadores e não apenas consumidores ou reprodutores de teoria:

Profesionales capaces de razonar y justificar sus decisiones, con disposición y habilidades para trabajar con otros, indagar su práctica y construir conocimiento. Un perfil que no es nuevo y, en mi opinión, es bueno reivindicar en los tiempos que corren, tan escasamente favorables a la comprensión de profesores y profesoras como profesionales reflexivos, investigadores de su práctica, generadores de conocimiento y no sólo reproductores.

É neste sentido que Montero (*op.cit.*) analisa a componente da racionalidade técnica e da racionalidade prática. Adoptamos a posição da autora convocada, quando indica que, na formação de professores, o princípio da racionalidade técnica não é suficiente, pois não envolve o conhecimento para a acção, ou seja, uma racionalidade prática. Lembra ainda que (*op.cit.*51)

(...) a adopção de uma racionalidade técnica (...) sofre de uma forte desconsideração pelo facto de os professores construirem o seu conhecimento profissional e o seu «eu» profissional de maneira muito pessoais, próprias de uma dimensão construtivista da concepção epistémica da profissionalização, das quais não estão ausentes as emoções e a afectividade.

Na verdade, deduzimos ser necessária uma simbiose entre ambas. A teoria não pode ser exclusiva aos académicos, nem a prática pode ser exclusiva aos docentes.

A componente da afectividade e da subjectividade não é impeditiva da produção científica, até porque, particularmente no que concerne ao estudo das histórias de vida, numa perspectiva histórica, Pollak (1992:9) alerta para o facto de que “(...) até as mais subjetivas das fontes, tais como uma história de vida individual, podem sofrer uma crítica, por cruzamento de informações obtidas a partir de fontes diferentes.”, ou seja, ao entender a pesquisa biográfica ou autobiográfica contextualizada, no tempo, no espaço, numa cultura, torna-se pertinente a pesquisa de outras fontes de informação. Este procedimento será aquele que coloca a memória individual no seio da memória colectiva, integra o sujeito no seu meio e enriquece o trabalho do investigador.

No nosso caso, é o facto de nos reencontrarmos com o mundo da investigação científica que nos desperta para o entendimento da ALV como crucial. Ao concebermos o ensino



como um compromisso com a aprendizagem em todo o ciclo vital, a nossa principal motivação passa pela postura que assumimos enquanto aprendente permanente. Tal como assinalamos no ponto anterior, a reflexão sobre o nosso passado proporciona um reencontro com o presente, daí que esteja em causa a busca de uma melhoria profissional, persistindo na perspectiva de que mudar e melhorar é não só fundamental como possível, face ao que partilhamos a posição de Bolívar e Bolívar Ruano (2011:22) ao afirmarem que "El camino de la posibilidad siempre está abierto: pensar que la mejora es posible si queremos." Também com os mesmos autores defendemos que aguardar pelas mudanças de fundo na educação, não é suficiente, pois a força dessa transformação, que buscamos, está focalizada na melhoria das competências docentes de forma a que tenha consequências na prática quotidiana.

El foco del cambio ha de dirigirse a cómo incrementar la calidad de la enseñanza y de la práctica docente. Por eso, sin que sirvan de excusas los necesarios cambios estructurales, en lugar de esperar a que éstos sucedan es mejor concentrarse en mejorar las habilidades y conocimientos del profesorado de modo que puedan tener incidencia directa en cómo enseñan y los alumnos aprenden.

Esta tomada de posição remete-nos para a importância do envolvimento e do compromisso dos docentes, os quais assumem sempre um carácter subjectivo; como toda a acção humana tem alguma carga de subjectividade, subjectividade essa que está subjacente aos percursos de vida e à identidade pessoal. Tal como perspectiva Josso, (2007: 414)

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projectos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiências (...) esse trabalho de reflexão a partir de narrativas da formação de si (...) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

O que está, portanto, em causa é o pensamento sobre a existência, sobre a identidade e sobre a aprendizagem. Se cada um pensar em si mesmo como um aprendente permanente, trazer à investigação científica a sua experiência pessoal não significa que ela não esteja desligada do contexto social, político e cultural em que se insere. Então, esse reflectir(-se) é sempre contextualizado e está sempre relacionado com a existência

enquanto ser humano. Esse exercício permite uma abrangência e riqueza que podem ser assinaláveis, já que o sujeito parte de si próprio, das suas experiências de vida pessoais, para se ver no mundo em que vive, trazendo assim a dinâmica e a transformação histórico-social. Atendendo ao facto de cada sujeito fazer parte de uma comunidade, ele é, ao mesmo tempo, agente histórico, que age como actor na evolução pessoal e social e, assim, o desenvolvimento da reflexão sobre o seu lugar no mundo e na sua profissão, assume o dinamismo e a mudança social, já que, enquanto seres humanos não nos dissociamos da nossa existência social que é mutável e pluridimensional.

Neste campo, parece-nos pertinente interrelacionar a história de vida com a memória histórica e com o indivíduo como ser histórico-cultural. Pollak (1992:2) considera a memória individual e colectiva, correspondendo a primeira ao que o indivíduo viveu e a segunda, o vivido pelo sujeito com os outros, ou seja, enquanto inserido no colectivo.

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer.

Por conseguinte, este processo de reflexão sobre si e sobre o mundo envolvente é gerador não apenas do conhecimento da história de vida pessoal mas também do conhecimento dos momentos, períodos, acontecimentos relatados. Nesta linha, Josso (2007: 415) faz a associação entre a identidade, a existência humana e os percursos de vida. Refere a autora que “Trabalhar as questões da identidade, expressões da nossa existencialidade, através da análise e interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida.”. Na verdade, a(s) vida(s) não estão dissociadas da identidade pessoal integrada numa identidade mais vasta, a do sentido de pertença a uma cultura, isto é, entramos forçosamente em linha de conta com as nossas referências culturais. Invocamos, no entanto, Prats Cuevas (2011:13) que apresenta a debate, como uma questão controversa, a distinção entre memória e história. Considera que a memória histórica, no que concerne à memória, assume uma dimensão estritamente pessoal “(...) la memoria histórica, en lo que tiene de memoria, es un proceso estrictamente individual, biográfico, y en ocasiones cultural y que, por tanto, no puede ser tildada de conocimiento histórico más que por metonimia”; defende também que, neste processo



de recuperação da memória histórica, pode haver em alguns relatos pontos de contacto com a história científica, mas que não se assemelham a esta. Assim, entende Prats Cuevas (2010: 13-14) que:

(...) memoria e historia tienen muy poco que ver entre sí, aunque solamente lo fuese por escala. La posición por tanto más defendida entre los historiadores y por muchos didactas es que no debería confundirse la historia científica con la memoria histórica. La historia científica, que debe ser la historia enseñada, es una trituradora de memoria que la digiere para poder producir conocimiento. La trituración de las memorias no se produce por la distancia en el tiempo, sino por la aplicación de método y teoría histórica sobre el dato, el recuerdo, la memoria, el vestigio o la fuente. Nunca los hechos fueron realmente como se recuerdan.

Efectivamente, no dizer do autor, os factos não são realmente como se recordam, premissa com a qual concordamos inteiramente, dada a dimensão subjectiva da construção do conhecimento histórico. Todavia, cremos que não há fuga à condição humana do historiador; daí que importa aceitar essa subjectividade e, principalmente, ter consciência dela – só dessa maneira a história e, no caso concreto, esta vertente da história-memória não estarão à margem da ‘história científica’.

O que importa é, quanto a nós, trazer para a memória histórica essa componente científica, enriquecendo os fragmentos da memória individual com o estudo de outras fontes, tendo em vista a produção do conhecimento histórico. Este procedimento pode realizar-se pela via do desenvolvimento de equipas multidisciplinares, em que o historiador pode vir a ser uma peça-chave na interpretação de factos relacionados com as narrativas de vida e facilitar a sua contextualização, de modo que, ainda com Prats Cuevas (2010:14) afirmamos que “(...) la memoria de los hechos pasados es un estímulo para el pensamiento histórico, al que reta a construir su comprensión, contextualización, interpretación y, como consecuencia, elaborar una explicación.”

Por conseguinte, ao aceitarmos que a mutabilidade da vida pessoal está interrelacionada com a transformação social e, então, o indivíduo enriquece-se no seio do social que, por sua vez, enquadra a evolução da vida pessoal e profissional do sujeito. Nesta perspectiva, Pollak (1992:5) evidencia, por um lado, a ligação estreita entre a memória e o sentimento de identidade e, por outro, a relação entre a memória individual e colectiva:

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenómeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. (...) Podemos portanto dizer que *a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Aceitando, portanto, a memória como um constructo pessoal e social, destacamos o processo reflexivo enquanto possibilidade de analisar os procedimentos pessoais, em que, para usar a expressão de Josso (2008), o “ser-sujeito” interage consigo, com os outros e com o ambiente em que se insere. Assim, numa perspectiva integradora, reflecte sobre as suas acções, as suas fragilidades e segundo o nosso ponto de vista, é aí que está a gerar uma possibilidade de acção prospectiva e de melhoria.

Este “ser-sujeito”, ao confrontar-se consigo próprio, confronta-se com o seu contexto e com a sua experiência de vida. Pensamos que este é um diálogo para o qual a educação, tanto em contexto formal como noutros contextos, pode contribuir. Para tal, importa buscar a abertura para a ALV, para a autonomia e para o pensamento crítico. Josso (2007) fala numa “memória personalizada” e, face ao exposto, em nossa opinião, também, de memória histórica, com todas as vantagens que encontramos na conservação da tradição oral que, como é sabido, tem vindo a declinar no mundo ocidental, já que o envelhecimento da população não tem sido acompanhado pela valorização da experiência e do contributo que esta população pode dar à sociedade actual. Encontramos aqui outro factor de valorização da metodologia biográfica, pois muito se perde das referências pessoais e comunitárias, assim como das vivências humanas, se não houver a promoção dessa prática. Isto é, algo que procuramos recuperar com os alunos, não apenas na solicitação de reflexões sobre momentos específicos das suas vivências como também no recurso à busca de testemunhos de elementos seniores da comunidade.

Concebemos, assim, a metodologia biográfica numa perspectiva holística e integral, cuja prática reflexiva não se confina ao mundo profissional, vai para além dele, passa pelo mundo pessoal e familiar, pela comunidade e pelo sentimento de cada um enquanto cidadão do mundo, concorrendo para a melhoria na formação do sujeito. Josso (2008:11) aponta que:

(...) o conceito de formação trabalhado pela mediação de uma reflexão sobre a história de vida permite evidenciar a intimidade de uma construção que valoriza uma concepção de identidade para si, simultaneamente singular e sócio-culturalmente marcada. Mas, é preciso não perder de vista que essa identidade para si não é uma individualidade sem ancoragens coletivas (familiar, de pertencimentos e grupos diversos com os quais todos e cada um tem uma história!).

Neste sentido, realçamos que esta postura reflexiva sobre o sujeito, enquanto ser pessoal, social, histórico-cultural, está intimamente ligado a uma postura que direcciona a reflexão sobre si para uma finalidade – a de rever e transformar a vida pessoal. Na realidade, trata-se de um passado visto à luz de quem somos, das nossas crenças e valores construídos e, particularmente no plano profissional, dos isolamentos e das partilhas. Neste campo, encontramos-nos com o ponto de vista de Hargreaves (2003:96) que indica que “(...) o desenvolvimento profissional é uma trajectória pessoal em direcção a uma maior integridade profissional e a um crescimento humano mais intenso.”

A finalizar, evidenciamos as linhas fundamentais do exposto. Entendemos, portanto, que os relatos de vida podem influenciar tanto a capacidade reflexiva como a melhoria de práticas, levando por conseguinte à transformação no sentido da melhoria. Realçamos também a inter-relação entre a reflexão do ‘ser-sujeito’, que é, ao mesmo tempo, um ser social e colectivo, daí que entendamos a pertinência desta metodologia em dois eixos: (i) o enriquecimento pessoal; (ii) o contributo para o conhecimento histórico-cultural, isto porque estamos sempre perante esta complementaridade entre o sujeito, a sociedade e a aprendizagem.

## 2.2 Um novo papel do professor face às novas inquietações

No sub-ponto anterior procurámos analisar, ainda que não de forma exaustiva, aspectos relacionados com as dificuldades, os dilemas e as incertezas que se colocam actualmente aos docentes, reconhecemos que a ideia de mudança tem vindo a ser recorrentemente utilizada no discurso académico e até no discurso político; todavia, cremos que estamos a dar pequenos passos para que essa mudança venha a realizar-se. Cremos também que esse é um processo longo, pois basta recorrer ao significado da própria palavra: transformar; transformar-se, seguir outro rumo; para reconhecermos quão difícil é operar essa mudança. Estamos, porém, certa que em concordância com

Santos Guerra, (2002:52). “(...) a escola não pode continuar a fazer aquilo que sempre fez, como se nada tivesse mudado e como se a sua função fosse sempre a mesma (...) A função da escola é mutável. E são os profissionais que têm que tomar consciência desse facto (...)”.

Desta maneira, a questão que se coloca é:

- Qual será o novo papel do professor na sociedade da aprendizagem?

Em nosso entender, esse papel passa por quatro eixos essenciais:

- a aprendizagem;
- a reflexão;
- a colaboração;
- a interacção com a comunidade.

Acreditamos que no essencial já não se possa esperar que a escola transmita conhecimentos, dê instrução, que se mantenha impenetrável ao exterior. Enquanto docente estamos plenamente consciente desse facto e acreditamos que os professores poderão transformar os problemas, as dificuldades e os dilemas em oportunidade de dar um contributo fundamental para a mudança de paradigma, com efeito, em acordo com Usategui Basozábale Del Valle Loroño (2009:31),

La función del profesor no es, pues, competir con la información que le viene al alumno del exterior, sino la de ayudar a que le enriquezca en su formación integral y a que desarrolle el espíritu crítico ante ella. Así, la tarea profesional del profesor actual consiste en provocar, orientar y acompañar el aprendizaje. Y para ello el apoyo de las nuevas tecnologías es básico.

Deste modo, face à sociedade do conhecimento, importa centrar o papel do professor na sua função de ‘mediador’ tendo em vista a construção de novas aprendizagens, Nóvoa (2009:7) alerta que:

A escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais (...) a crítica principal que hoje se dirige à escola diz respeito à sua incapacidade para promover as aprendizagens, respondendo assim aos desafios da sociedade do conhecimento.

Enquanto docente pensamos que o nosso grande desafio é efectivamente o propiciar as aprendizagens e o aperfeiçoamento de competências diversificadas, visando a promoção da educação holística. Conscientemente, sentimos o desafio de associar o ensino por competências, que neste trabalho de investigação está bem patente, com a centralidade que damos à aprendizagem, a aprendizagem que implica a construção de saberes. Só uma vez os saberes consolidados, se poderá passar aos saberes fazer, isto é, ao desenvolvimento de competências. Discutiremos, posteriormente, o conceito de competência, contudo, deixamos claro que, na nossa óptica, aprender por competências não está em contra corrente com a aprendizagem do *corpus* científico; pelo contrário, baseia-se nele para fornecer os instrumentos que permitam ao estudante ganhar a sua autonomia, assumir o desempenho de funções profissionais e poder, ao longo da vida, sentir necessidade de se aperfeiçoar.

Ao considerarmos o ensino e a aprendizagem como fulcrais no trabalho docente, esclarecemos que, face aos novos desafios cada vez mais é fundamental ter presente a importância da ALV, assumindo-se os docentes enquanto aprendentes em permanência, a fim de desenvolverem o seu conhecimento profissional, que Lamas (2010:5) refere como um “conhecimento especializado” em que se estabelece uma perspectiva dialógica entre a teoria e a prática; daí, que cada vez mais, cada docente possa enriquecer-se mediante e pela investigação, pelo diálogo consigo mesmo com os pares e pela busca teórica como sustentáculo da *praxis* e forma para evoluir em termos da profissionalidade.

Ao falar do conhecimento profissional, temos forçosamente de falar do conhecimento especializado de uma determinada área e do conhecimento pedagógico-didáctico que se perspectivam de forma orquestrada, para a *praxis*, na *praxis* e da *praxis*, isto é, deixam que a prática interpele a teoria, propiciando a (re)construção continuada do conhecimento, prospectivando aprendizagens eficazes ao longo da vida, actualizando os saberes especializados, através do desempenho profissional descobrindo novos e melhores meios de os ensinar – o saber docente, criando situações propiciadoras da aprendizagem, atendendo aos contextos e ao perfil dos aprendentes e conduzindo a uma implicação permanente na meta-investigação.

Desta maneira, realçamos a importância do conhecimento pedagógico-didáctico; cremos que é essa particularidade – especialização – que distingue o professor de outro técnico

ou de outro profissional. Tal como defende Santos Guerra (2002:57), “(...) é errado considerar a docência como uma profissão não específica que pode ser desenvolvida sem saberes especializados (...)”, pois, além do conhecimento científico, há o conhecimento técnico que, quanto a nós, é a essência da profissão. Registamos, porém, que para além desse conhecimento importa entender o meio em que se insere, os alunos com quem trabalha, e ter o domínio da ‘ciência’ do saber disciplinar.

Finalmente, mas não menos importante, mencionamos que o docente não se desliga da sua condição humana, já que existe toda a envolvência afectiva e emocional, que não se encontra desligada do facto de trabalharmos com outras pessoas, com as suas vivências pessoais, familiares, culturais, interesses e desejos; então, conhecer-se, ter consciência dos seus pontos fortes e pontos fracos é, segundo o nosso ponto de vista, fundamental na prática docente e também para o aperfeiçoamento profissional, todavia, esse desenvolvimento profissional não se pode fazer nem de uma forma isolada, nem sem a reflexão sobre a prática ou, como defende Schön (1983), a reflexão na acção.

Enfatizamos, assim, a abertura à reflexão como factor de mudança de práticas e de construção de uma nova cultura de desenvolvimento profissional, vista como a tomada de consciência da mudança de práticas, de melhoria e do desenvolvimento do trabalho docente. Eirín Nemiña, García Ruso e Montero (2009:7) estabelecem uma relação entre o desenvolvimento profissional, a mudança e uma nova cultura profissional, afirmando a existência de uma

(...) relación íntima entre el desarrollo profesional con el de cambio educativo, al utilizar el primero como un proceso de construcción de una nueva cultura profesional, más allá de la idea clásica de adquisición de nuevas habilidades. Así, se concibe al profesor como un práctico reflexivo, alguien que entra en la profesión con una formación inicial y que adquiere nuevos conocimientos y experiencias apoyadas en sus conocimientos previos. En este proceso, el desarrollo profesional ayuda a los profesores a construir nuevas teorías y prácticas pedagógicas al tiempo que les ayuda a mejorar su pericia docente.

O ponto de vista apresentado remete para o docente como um ‘prático reflexivo’, que diremos, está ele próprio também em construção. Hayon (1990) lembra que foi Dewey que, no princípio do século XX, menciona o termo ‘reflexão’. Na verdade, em textos de Dewey, seleccionados por Westbrook e Teixeira (2010:111), podemos verificar o

reconhecimento da importância da prática de pensar: “É por todos reconhecido, em palavras ao menos, que a capacidade de pensar tem suma importância.”. Deste modo, o autor clarifica o que concebe como pensamento reflexivo afirmando (*op.cit.*:111) que:

São vagas, todavia, as noções comuns acerca de como e por que pensar é importante; e, por isso, vale a pena apresentar explicitamente os valores de que é dotado o pensamento reflexivo. Em primeiro lugar, é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira. Dito mais positivamente: o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetos (...). o pensamento faz-nos saber a quantas andamos ao agir.

Remetemos, ainda, para Hayon (1990:59) que, ao estabelecer o conceito de reflexão retoma o pensamento de Garnt e Zeichner afirmando: “They define reflection as an ongoing process that involves re-examination of what was done, and as thinking analytically about goals and actions in order to achieve better results.”

Nesta perspectiva, o pensamento reflexivo permite-nos ir para além das rotinas, levá-nos a planear, sistematizar, compreender a nossa prática e, de forma deliberada, alinhá-la com uma acção coerente, articulada e flexível. Evidenciamos o pensamento de Lamas (2010), que traz a debate a ‘metareflexão’ como essencial para o desenvolvimento do conhecimento profissional, ou seja, para além de reflectir para agir, de reflectir na e sobre a acção; esta ideia traz-nos a tomada de consciência da reflexão no quotidiano docente. Acreditamos, contudo, que atingir esta etapa – ‘fazer a reflexão sobre a reflexão na acção’ exige treino, experiência, uma consciência muito apurada das competências profissionais e um conhecimento muito claro de si próprio.

Numa terceira perspectiva, propomo-nos analisar a relevância do trabalho colaborativo, como uma prática essencial no trabalho docente, e também no desenvolvimento profissional. Invocamos a proposta de Montero (2011), que concebe a colaboração sistemática, centrada num projecto, como uma oportunidade de formação, de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas de todos os que nele participam. Enfatiza, também, a importância da colaboração, ao considerá-la como um dever profissional. Somos completamente apologistas desta ideia, pois, com efeito, face aos desafios colocados aos docentes, já não devia fazer sentido referirmo-nos à



colaboração como algo ainda não enraizado na prática quotidiana. Por conseguinte, a autora insiste na colaboração como algo que dá sentido ao ‘ser professor’:

La colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, un deber de todo profesional, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora que no radica en otra cosa que en cooperar con otros para posibilitar aprendizajes (y aprender uno mismo en ese empeño). Me pregunto qué sucede para que sigamos hablando de la necesidad de cooperación del profesorado. (*op.cit*:71).

Também os anos '90, Hargreaves defende a colegialidade e a colaboração como estratégias que proporcionam muitas vantagens ao desenvolvimento profissional. Reforçamos que, face às demandas da sociedade em que vivemos, o isolamento profissional nem traz qualquer mais valia à educação nem contribui para a melhoria do trabalho docente; defendemos, em consonância com Hargreaves (2003:48), que “(...) os professores não podem trabalhar e aprender inteiramente sós, ou apenas fazendo cursos de formação aqui ou ali. Nenhum docente sabe o suficiente para aguentar ou para melhorar sozinho.” Também Montero (2005) se refere ao “individualismo profissional” como uma característica da profissão que é associada à autonomia; porém, a mesma autora (*op.cit*.:118) indica que:

(...) o isolamento da aula permite que muitos professores preservem a sua intimidade das interferências exteriores (...). Mas também tem problemas. Recolhidos nas suas aulas professores e professoras têm escassas oportunidades de receber informação sobre o seu próprio valor e competência.

Contrariando, então, o isolamento e o individualismo docente evidenciamos a relevância do trabalho partilhado, pois, este permite tanto a troca de experiências como o esclarecimento de dúvidas. Este diálogo entre pares é vital para que cada um ultrapasse as suas fragilidades e possa desenvolver-se de uma forma mais segura, compreendendo as suas acções e, com os pares, reconhecer a forma como as suas competências profissionais vão evoluindo.

De novo, convocamos Hargreaves (1998), que nos leva a sublinhar a importância do apoio colegial, que predispõe os docentes a avançar com mais segurança para novas experiências, para o aperfeiçoamento e, em paralelo, para mais confiantes correrem riscos. Desta forma, o trabalho colaborativo permite a partilha entre pares, uma maior



segurança e a possibilidade de aumentar a nossa capacidade de reflexão e entreaajuda. Tudo isto, na tentativa de encontrar soluções para problemas e desânimos, conduzindo-nos à procura de caminhos novos que, sabemos, não percorremos de uma forma isolada, com a consciência clara que, tal como defende Torres Santomé (2000:8)

Os colectivos de professores vão aprendendo, experimentando e cometendo erros (...) não tenhamos de reinventar a roda, isto é, aprender com experiências e tomadas decisões levadas a cabo noutros lugares, dando a conhecer, ao mesmo tempo, as nossas próprias experiências, vitórias e fracassos.

Na verdade, este tópico é para nós de extrema importância, na medida em que, tal como veremos em capítulo subsequente, o nosso processo de trabalho assenta na prática colegial, que segundo Hargreaves (2005) pode assumir formas e iniciativas distintas, dando alguns exemplos como o ensino em equipa, a planificação colaborativa, o apoio aos colegas, relações de orientação e supervisão, diálogo profissional e investigação-acção cooperativa. No caso específico do trabalho que desenvolvemos, indicaremos como forma de trabalho colegial a planificação colaborativa, o apoio mútuo e a aprendizagem no seio da equipa pedagógica; pensamos que, neste sentido, conseguimos trazer para a equipa o melhor de cada um dos seus elementos, quer no plano profissional, quer no plano pessoal. Afortunadamente, a equipa pedagógica, com a qual desenvolvemos a nossa prática, tem vindo a criar laços profissionais muito fortes, de modo que conseguimos uma cumplicidade a dois níveis: a nível da gestão curricular, particularmente a nível da integração curricular de todas as Áreas de Formação; e a nível da complementaridade científica, neste caso porque, beneficiamos do facto de ter formações de base distintas.

A colegialidade é, portanto, geradora de oportunidades porque, em primeiro lugar, viabiliza a realização de um trabalho, para o qual conseguimos, também, a implicação dos alunos, e isso torna-se, em nossa opinião, benéfico para eles, uma vez que se sentem envolvidos no processo; em segundo lugar, ao fim de cada NG, envolvemos também a comunidade educativa, no momento em que apresentamos a actividade integradora; em terceiro lugar porque resulta no que consideramos ser um salto qualitativo no nosso desenvolvimento profissional. Se, por um lado, este modelo de trabalho em equipa foi imposto, podendo à partida transformar-se no que Hargreaves refere como uma colegialidade artificial, na realidade, julgamos poder afirmar que este modelo acaba por se constituir no que poderemos apelidar de um modelo natural de colegialidade.

Finalmente, abordamos um último dos tópicos que elegemos como fundamentais para o desenvolvimento de um novo papel do professor do novo milénio – a interacção com a comunidade, interacção essa essencial se pensarmos que ela pode trazer para a escola e para os docentes outras experiências relacionadas com aprendizagens realizadas fora do espaço escolar – o quebrar de fronteiras entre a educação formal e a informal; consequentemente, permitir que as vivências do dia-a-dia dos alunos possam viabilizar as aprendizagens de uma forma mais natural. Do mesmo modo, esta aproximação com a comunidade aproxima-se da complementaridade entre a ALV e a ‘Sociedade Educativa’ no sentido em que Delors (1998:143) a apresenta, lembrando a necessidade de desenvolver um processo educativo pelo qual, de uma forma ou de outra, todos sejam responsáveis

(...) a educação ao longo de toda a vida conduz, diretamente, ao conceito de sociedade educativa, uma sociedade em que surgem múltiplas oportunidades de aprender na escola como na vida económica social e cultural. Daí a necessidade de multiplicar os acordos e os contratos de parceria com as famílias, o meio económico, o mundo associativo, os actores da vida cultural (...)

Delors (*op.cit.*) apela então para a saída da escola, fazendo alargar o espaço educativo para à comunidade, reforçando a participação de todos.

### 2.2.1 A Sociedade Educativa – novos desafios

Em sub-ponto anterior já fizemos uma abordagem ao conceito de ‘Sociedade Educativa’, mas cabe agora reflectir mais detalhadamente sobre a sua essência. Destacamos, como ponto de partida para esta análise, a concepção que assumimos da educação, realizada com todos e para todos. As referências que Delors (1998) faz ao conceito de sociedade educativa, levam-nos a pensar na possibilidade que todos temos em potenciar as suas sinergias na interacção com os outros. Concebe-a, todavia, como uma ‘utopia’, ao referir (*op.cit.*:19-20): “A Comissão fala ainda de uma outra utopia: a sociedade educativa baseada na aquisição, actualização e utilização dos conhecimentos. São estas as três funções relevantes no processo educativo”. Destas funções propostas por Delors, destacamos a necessidade cada vez maior de integrar novos conhecimentos e poder aplicá-los de uma forma coerente e autónoma.

Mesmo referindo-se à Sociedade Educativa como uma utopia, este relatório, assim como as próprias palavras de Delors, deixam-nos alguns caminhos possíveis para tornar atingível o momento em que, tal como defende Carneiro (2007), a educação passe a ser um dever moral. Neste sentido, o autor concebe a sociedade educativa numa etapa em que aprender se traduz num ‘dever moral’, em lugar de uma perspectiva que ainda persiste do aprender como ‘direito’.

Em 2007, Carneiro considera que a educação, enquanto ‘função social’ se encontra entre o passado e o futuro. A questão é que as passagens de um paradigma mais tradicional a outro mais contemporâneo são lentas; envolvem debate de ideias e posições nem sempre convergentes. Neste momento, a educação encontra-se numa linha limite entre as duas visões. Ela espelha as contradições sociais e, portanto, está no centro das discussões sobre a mudança; no entanto, o autor (*op.cit.*: 3) recorda que é na educação que se concentram as esperanças no futuro, particularmente se tivermos em conta a riqueza e diversidade de informação que está actualmente disponível:

En este torbellino, la educación –eminente función social– está atrapada en la transición del milenio entre “dos fuegos”, dos estilos de sociedad. Desde siempre ubicada en la línea divisoria entre permanencia y mutación, entre conservación e innovación, la función educativa se ve sometida a tensiones sin precedentes. Ella es el claro espejo de todas las contradicciones que azotan nuestras sociedades. Pero, dicho esto, es también importante constatar que en ella están cifradas todas las esperanzas de mejoría de la sociedad futura.

Com efeito, o que está em causa é a capacidade de resposta dos educadores, e por conseguinte da escola, à quantidade de informação e também àquilo que a sociedade pede aos seus cidadãos que é, em larga medida, serem mais flexíveis a nível pessoal e a nível profissional. Actualmente, está mais patente a necessidade de que cada indivíduo deve estar mais preparado para ultrapassar dificuldades e resolver problemas, de forma a responder às novas demandas sociais.

Acreditamos que as utopias são necessárias, na medida em que são elas que nos permitem manter a esperança e que nos movem no sentido de darmos um contributo para a mudança; contributo esse que tenha implicações na construção de um futuro em que o conhecimento e a aprendizagem tenham efectivamente implicações na formação dos cidadãos. Entendemos que as vias, propostas por Delors (1998), por Carneiro

(2007) e por Ouane e Kiming (2011), são percursos que importam realizar. Tendo em conta esta perspectiva, destacamos como vias:

- a aprendizagem ao longo da vida, como uma das formas possíveis para enfrentar os desafios do futuro;
- a aprendizagem que ultrapasse as fronteiras da escola e ocorra em qualquer lugar.

Esta ideia é sustentada por Torres (2000:45) que considera a ALV como um princípio chave na educação deste século e, desta maneira, destaca a relação próxima entre os conceitos de *lifelong learning* e *lifewide learning*:

(...) learning is lifelong (not confined to a particular period in life, “from the womb to the tomb”); and learning is lifewide (not confined to school but taking place everywhere: home, community, playground, workplace, sports yard, mass media, through play, conversation, debate, reading, writing, teaching, problem solving, social participation, social service, travel, use of ICTs, and so on).

Ou seja, é necessário ter a noção de que em qualquer idade e em qualquer lugar, qualquer pessoa pode evoluir, aprender ou reforçar aprendizagens. Deste modo, invocamos, Delors (1998:101) que considera a aprendizagem ao longo da vida como “a chave que abre as portas do século XXI.” e salienta a importância da educação formal, não formal e informal. Em documento mais recente, apresentado pela UNESCO “*Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*”, esta perspectiva é igualmente realçada por Ouane e Kiming (2011:v), quando afirmam que “An individual will not be able to meet life challenges unless he or she becomes a lifelong learner, and a society will not be sustainable unless it becomes a learning society”.

Perante a reconhecida necessidade de enfrentar os desafios resultantes das rápidas mudanças e da complexidade social, os autores reforçam a ideia de que é cada vez mais premente o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas competências e novas atitudes. Estamos cientes do contributo do desenvolvimento das TIC, neste enorme avanço, particularmente pela possibilidade de ‘revolucionar’ as concepções que hoje temos do tempo e do espaço. Também Delors (1998:20) alerta para a forma como a educação deve responder perante o avanço das TIC, referindo que “Com o desenvolvimento da sociedade da informação, em que se multiplicam as possibilidades

de acesso a dados e a factos, a educação deve facultar a todos a possibilidade de terem ao seu dispor, recolherem, seleccionarem, gerirem e utilizarem essa mesma informação.”

Com efeito, a partir da década de '80 do século XX, as TIC registaram uma evolução sem precedentes; destacamos nomeadamente o uso de computadores pessoais e posteriormente a generalização da Internet. Quando Werthein (2000) procura clarificar um conceito de ‘sociedade da informação’, propõe uma conceptualização que passa pela facilidade de acesso à informação. Tanto o acesso à informação mais facilitado, como o enorme desenvolvimento tecnológico vêm gerar dinâmicas que conduzem justamente a novas formas de lidar com o conhecimento e a novas formas de comunicar, tendo estas implicações no relacionamento inter-pessoal e na vontade de manter o espírito de abertura à aprendizagem. Neste sentido, Werthein (*op.cit.*:75) sugere que:

É desejável promover a sociedade da informação porque o novo paradigma oferece a perspectiva de avanços significativos para a vida individual e coletiva, elevando o patamar dos conhecimentos gerados e utilizados na sociedade, oferecendo o estímulo para constante aprendizagem e mudança, (...).

Retomamos, assim, a noção de ALV que consideramos como uma primeira via que nos encaminha para a sociedade educativa. O autor que acabamos de referir realça o contributo da sociedade da informação como meio para alcançar um outro nível, que diremos, superior – o do conhecimento. Na verdade, o facto de termos muita informação não corresponde a termos muito conhecimento, nem cria *per se* a vontade e a curiosidade para evoluir para outras aprendizagens.

Entendemos que o caminho que tem vindo a ser trilhado, no sentido do reforço da aprendizagem, poderá, no futuro, vir a ter efeitos positivos. Estamos conscientes que, para que a educação avance neste sentido, é necessário uma nova mentalidade perante o ensino e a aprendizagem. Este é um compromisso que importa ser assumido por todos, mas também por cada um. Com Delors (1998), defendemos que a educação deve ser um factor de inclusão e contribuir para a redução da exclusão social, já que, quanto melhor formação tem o sujeito, maior poder tem de exercer o pensamento crítico e de intervir socialmente. Todavia, lembramos o ponto de vista de Werthein (2000) que alerta para a possibilidade da existência de novas formas de exclusão, particularmente a nível do acesso à informação:

Na sociedade globalizada em que avança o novo paradigma, a emergência de novas forças de exclusão se dá tanto em nível local quanto global e requer esforços em ambos os níveis no sentido de superá-las. Ações fundamentais nessa direção são as que promovem o acesso universal tanto à infra-estrutura quanto aos serviços de informação a preços acessíveis.

Como é do conhecimento geral, em regiões mais remotas, ou em países em desenvolvimento, persistem outras prioridades, relacionadas com o usufruto dos direitos humanos básicos. Sendo a educação um desses direitos, porventura subsistem problemas a nível do acesso à informação, na forma e na medida, em que as possibilidades de acesso diferem de acordo com o desenvolvimento da região em que nos encontramos. O que pretendemos destacar prende-se com a importância de reduzir as clivagens sociais que persistem entre países e entre regiões. Sobre esta matéria tanto Delors (1998) como agora Yan e Valdés-Cotera (2011:viii), ao fazerem um historial das preocupações apresentadas pela UNESCO, colocam essa problemática no centro das preocupações:

Since its formation UNESCO has focused on the right to education. It has always believed that education is a fundamental right and that in fact it is the means for upholding and fulfilling all other rights. From its inception, the Organization has recognised that education should be neither the privilege of an elite nor a matter for one age group only. Rather, it should be both universal and lifelong.

O facto de termos muita informação acessível, variada e relativamente barata, não significa que ela, por si só, se transforme em conhecimento. É neste ponto que se configura o papel da escola e dos professores, visto que há necessidade de filtrar, seleccionar, interpretar e compreender a informação. A consciência de que a escola é central nessa tarefa de proporcionar uma melhoria da aprendizagem implica assumir a postura de mudança à qual temos apelado. A tarefa passa, pois, por dotar as pessoas de competência conducentes à construção do conhecimento. Entendemos que algumas consciências têm vindo a despertar e que algumas etapas têm vindo a ser superadas. Hargreaves (2003:31-32) atribui a Bell a expressão ‘sociedade do conhecimento’ e indica, que em 1976, esse autor

(...) traçou as características de uma mudança económica que já tinha começado: de uma economia industrial, em que a maioria das pessoas estava envolvida na produção de coisas, para uma economia pós-industrial, em que a



força de trabalho se encontrava cada vez mais concentrada nos serviços, nas ideias e nas comunicações.

Contudo, o que Hargreaves (2003:32) questiona é se estamos realmente na via da sociedade do conhecimento, uma vez que aponta que “(...) mais escolaridade nem sempre significa melhor aprendizagem.”; nem “a solução consiste em dar-se mais educação nas formas actualmente existentes (...) pois sujeita [os alunos] a mais do mesmo” (*op.cit.*:41). O que está em causa, desta maneira, é, como temos vindo a sugerir, a ligação entre aprendizagem e conhecimento; a consciência que todos somos aprendentes e, com todos, podemos aprender, em qualquer fase das nossas vidas. O autor em análise, Hargreaves (*op.cit.*:37), clarifica a sua posição ao afirmar:

A sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem. O sucesso económico e uma cultura de inovação contínua dependem da capacidade dos trabalhadores para continuarem a aprender por si próprios e uns com os outros. Uma economia baseada no conhecimento não funciona assente no poder das máquinas, mas sim no dos cérebros – o poder de pensar de aprender e de inovar.

Compartilhamos a ideia de que a sociedade do conhecimento está intimamente ligada à possibilidade de pensar e de inovar, na procura da sociedade da aprendizagem; importa, pois evoluir para aprendizagens com sentido. Corroboramos o pensamento de Couto e Lamas (2012:§7) que alertam para o facto de que, para aceder ao património humano importa, assumir um novo paradigma no qual emerge, de uma forma muito evidente, a autonomia, a colaboração e a cooperação. Os autores referidos apelam à ousadia de assumirmos uma postura inovadora, particularmente no que concerne às novas tecnologias da informação e comunicação.

Hoje, o acesso ao património humano, em todas as suas dimensões, obedece a novos paradigmas, que implicam a autonomia, a cooperação, a colaboração... e, sobretudo, o não ter medo de entrar no campo do desconhecido, designadamente na esfera das novas tecnologias da informação e comunicação, a partir das quais a informação nos chega a uma velocidade alucinante, a exigir uma filtragem e selecção permanente de conteúdos.

Sabendo que estamos perante uma enorme diversidade de informação, importa clarificar que o papel dos educadores é impulsionar a selecção ou, no dizer dos autores, a ‘filtragem’ da informação de forma a que esta se venha a transformar em aprendizagem.

Na verdade, sociedade do conhecimento e sociedade da aprendizagem não estão dissociadas, são compatíveis e complementam-se; também a procura de sentido para a aprendizagem surge, na proposta de Carneiro (2011:17), como uma cadeia que parte da recolha de dados em bruto, para o processamento da informação; numa segunda etapa, da transformação da informação, no sentido da construção do conhecimento, tida como a ‘meta-informação’; de seguida procede-se à passagem do conhecimento até ter o seu *terminus*, ou seja, o atingir de uma aprendizagem com sentido a meta-aprendizagem. Para nós, é esta meta-aprendizagem que permite o retomar do processo. Será, então, a etapa superior que conduzirá à necessidade de aperfeiçoamento e ao retomar o processo.

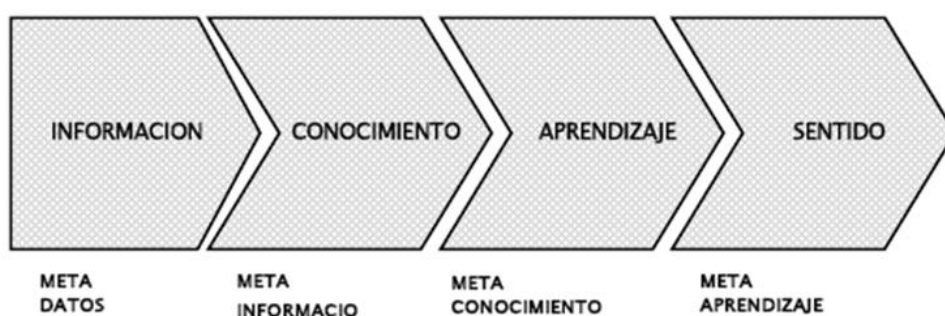


Figura 5 – Cadeia de valor do processo de criação com sentido (Carneiro, 2007)

A consciência da aprendizagem como um dever, mais do que um direito, de que falava Carneiro (2007), ainda não está próxima. Torres (2011) lembra que, apesar do aumento dos recursos atribuídos à educação, este é um campo em que a mudança ainda não se concretizou, pois ainda persiste uma mentalidade tradicional. Então, torna-se necessário insistir no caminho conducente à sociedade da aprendizagem, que está directamente ligada à curiosidade de aprender ao longo da vida, à autonomia e à aprendizagem para a intervenção democrática.

Não entendemos a sociedade da aprendizagem como a sociedade em que o económico se sobrepõe ao humano e ao bem-estar. Daí reforçarmos a ideia da importância de aprender para a qualidade de vida e para o usufruto das artes e da comunicação com o(s) outro(s). Compartilhamos o pensamento de Morin (2000:59), quando alerta para a complexidade subjacente ao desenvolvimento humano – “A complexidade humana não se compreenderia separada destes elementos que a constituem: todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias



individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana.”

Entendemos, então, que uma outra via surge intimamente relacionada com a aprendizagem em qualquer local, no sentido em que Torres (2011) apresenta, ao estabelecer a ligação, inicialmente mencionada, entre: *lifelong learning e lifewide learning* pelo que relembramos o proposto por Delors (1998), que considera que a ALV implica ter em conta as várias fontes do saber, a actualização e o aperfeiçoamento de conhecimentos e técnicas.

Fica assim patente a abrangência deste conceito que se configura numa outra etapa, ainda a atingir e defendida por Carneiro (2007:24) “La sociedad educativa, en cuya antecámara nos encontramos, encierra fantásticas promesas de nuevo humanismo.” Esta afirmação reforça o nosso pensamento de que a sociedade educativa não pode estar dissociada da educação para o humanismo, isto é, importa que esteja clara a noção de que cada sujeito deve sentir necessidade de ‘educar-se’ para viver bem consigo, com o(s) outro(s) e com o meio. Neste sentido, invocamos Morin (2002:51) que, ao referir-se à educação do futuro, apela à consciência da “humanidade comum” e, ao mesmo tempo, da “diversidade cultural”:

A educação do futuro deverá ser um ensino primeiro e universal centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum apodera-se dos humanos onde quer que estejam. Estes devem reconhecer-se na sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo quanto é humano.

Trata-se de pensar a educação com um pendor abrangente, centrada no homem, e que vai necessariamente para além da aprendizagem para um emprego, ou para a mobilidade profissional, pois centra-se no melhor que cada um, enquanto aprendente permanente, pode trazer aos outros. Nesta mesma perspectiva, registamos a proposta de Carneiro (2007:3-4) que realça a necessidade de recuperar a Paideia, no sentido em que a prioridade deverá ser dada ao social, ao cultural e ao humano:

Las próximas décadas merecen una historia sustancialmente diferente de la del pasado reciente. Si predomina la paideia, es decir, si lo social, lo cultural y lo humano adquieren prioridad sobre lo económico, veremos inaugurado un tiempo inclusivo, donde todos pueden habitar la ciudad y buscar en ella su

felicidad personal en la dignidad y en la concertación de intereses con todos los demás conciudadanos.

Este ponto de vista permite-nos trazer a debate a prioridade que entendemos deve ser dada ao homem, ou seja, pensar num homem que, enquanto ser social, desenvolve e aplica todas as suas potencialidades. A posição defendida por Ouane (2011:28) vai exactamente nesse sentido, visto que se refere à natureza holística e humanista da ALV, que proporciona o desenvolvimento de competências para, de forma mais confiante, o indivíduo poder interagir no meio social.

The holistic and humanistic nature of lifelong learning allows people to develop competences that enable them to perform confidently and with ease the roles required in different settings, as family members, friends, workers, employees and entrepreneurs, members of society, and as national and – ideally – world citizens.

Interpretamos as palavras de Carneiro (2007) à luz desta ideia, na medida em que o autor afirma que todos podem habitar a cidade, segundo cremos, em harmonia com todos os outros cidadãos e consigo mesmos. Daí termos já indicado a importância de uma educação para os tempos livres, para a convivência e para a formação integral. Esta assumpção conduz-nos, de novo, à relevância dos ‘quatro pilares’ da educação, uma vez que eles remetem para a complementaridade das aprendizagens. Também nesta perspectiva da integração das aprendizagens, Carneiro (2007:12-13) elenca seis eixos transversais que apresentam pontos comuns e interrelacionados:

- Aprender la condición humana (...).
- Aprender a vivir la ciudadanía, celebrando la diversidad y apreciando la democracia (...).
- Aprender la cultura matricial, en la plenitud de sus dimensiones (...).
- Aprender a procesar información y organizar conocimiento (...) en un contexto de formación a lo largo de toda la vida.
- Aprender a gestionar una identidad vocacional, en los diversos frentes que cubren la intervención personal en el sistema productivo, (...).
- Aprender a construir sabiduría, mediante la síntesis equilibrada de conocimientos y experiencia (...).

Estes seis eixos aqui identificados continuam em linha com Delors (1998) e estão na senda de uma visão holística da educação. Na realidade, o que se pretende, como temos

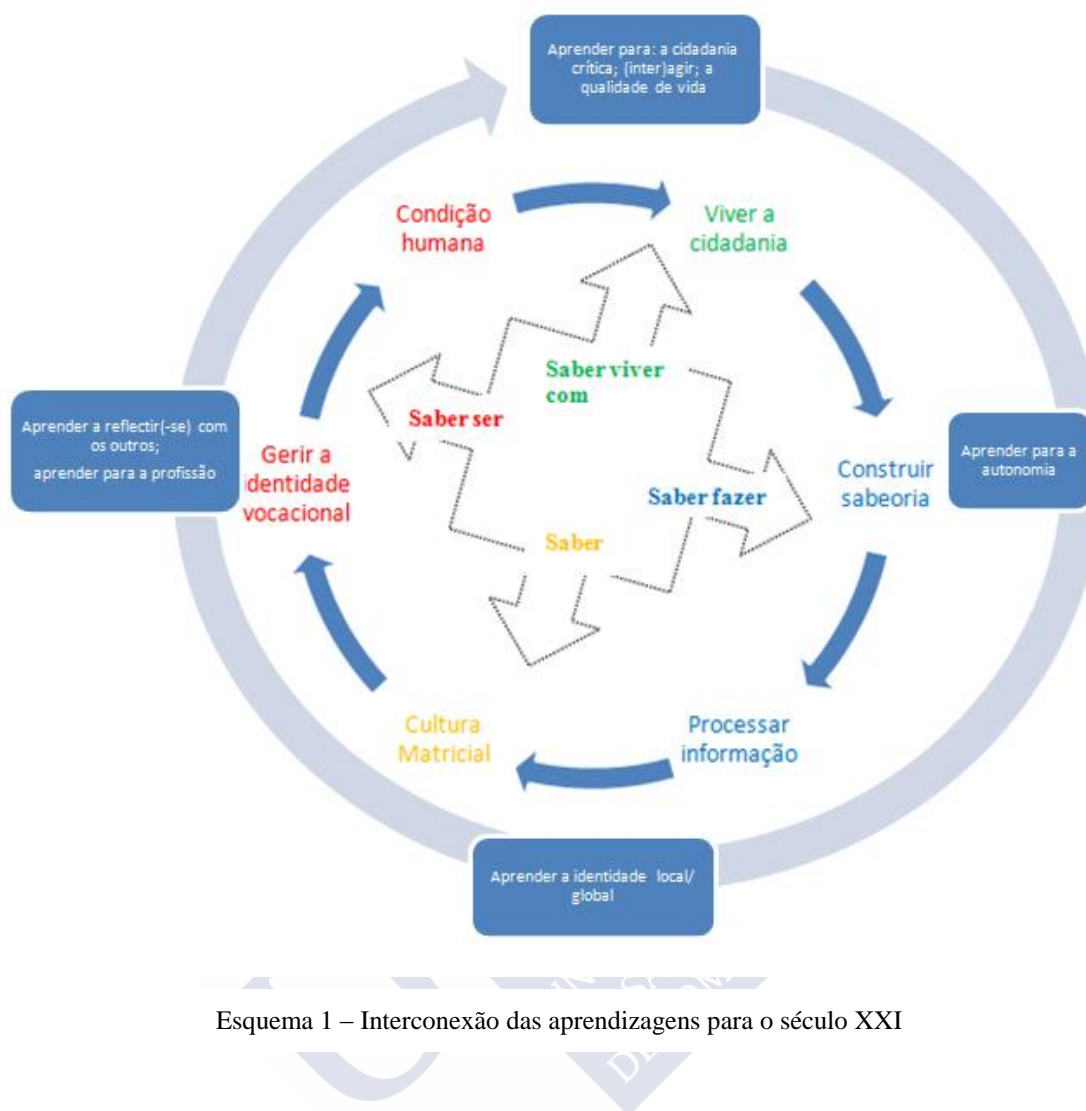
vindo a referir, é o caminho para uma Sociedade Educativa, em que todas as aprendizagens surjam interligadas e tenham em vista a melhoria do ser humano, enquanto indivíduo, mas também enquanto ser consciente do seu relacionamento com os outros. Por isso, a nossa insistência, por um lado na formação humanista e, por outro, na formação autónoma como estímulo para a busca de outras aprendizagens, a nível profissional, a nível da qualidade de vida e a nível da intervenção no meio.

Assim sendo, parece-nos pertinente associar o pensamento de Carneiro (2007) aos quatro pilares da educação, apontados por Delors (1998). Ao mesmo tempo, referimos o trabalho que temos vindo a desenvolver em consonância com a articulação referida, pois consideramos ser um contributo para a sociedade da aprendizagem que temos vindo a mencionar.

Delors (1998)	Carneiro (2007)	Possibilidades de interconexões na <i>praxis</i>
<b>Saber</b>	- aprender a cultura matricial	Aprender a identidade local e global
<b>Saber fazer</b>	- aprender a construir saber	Aprender para a autonomia
	- aprender a processar a informação	
<b>Saber ser/estar</b>	- aprender a condição humana	Aprender a reflectir(se) com os outros
	- aprender a gerir uma identidade vocacional;	Aprender para a profissão
<b>Saber viver com</b>	- aprender a viver a cidadania	Aprender para: a cidadania crítica; (inter)agir; qualidade de vida

Quadro 1 – Aprendizagem(ns) para o século XXI

Ao desenvolvermos o nosso trabalho docente, temos permanentemente em linha de pensamento o aprimorar das competências pessoais e cívicas, contribuindo para a consciencialização da perspectiva individual, mas ao mesmo tempo da perspectiva de um eu colectivo que é necessário conhecer, respeitar e valorizar. Assim, vamos ao encontro das propostas de Delors e de Carneiro, numa perspectiva de aprendizagem integrada e articulada, num eterno recomeço, isto é, numa linha de espiral ascendente que tem de acompanhar a formação ao longo da vida de cada um de nós.



Esquema 1 – Interconexão das aprendizagens para o século XXI

É, portanto, fundamental que a noção de Sociedade Educativa esteja no horizonte de todos quantos têm responsabilidades a nível da educação, não apenas da parte dos seus agentes – professores e alunos – mas também em termos da definições das políticas educativas, que têm de estar acima das questões economicistas, se queremos uma educação verdadeiramente eficaz e actual que dê respostas às demandas da sociedade. É, para isso, igualmente importante que a sua abrangência extrapole a escola, concebida, ainda maioritariamente, como único lugar de aprendizagem, já que importa abraçar os contributos de outros contextos, enfatizando a aprendizagem informal e não formal, particularmente, no que estas podem contribuir para aprendizagens mais consistentes. Convém também realçar o papel da comunidade no contexto educativo, tal como nos lembra Delors (1998:100), quando apela a uma dinâmica em que todos se devem envolver “(...) a educação passa a ser um assunto que diz respeito a todos os

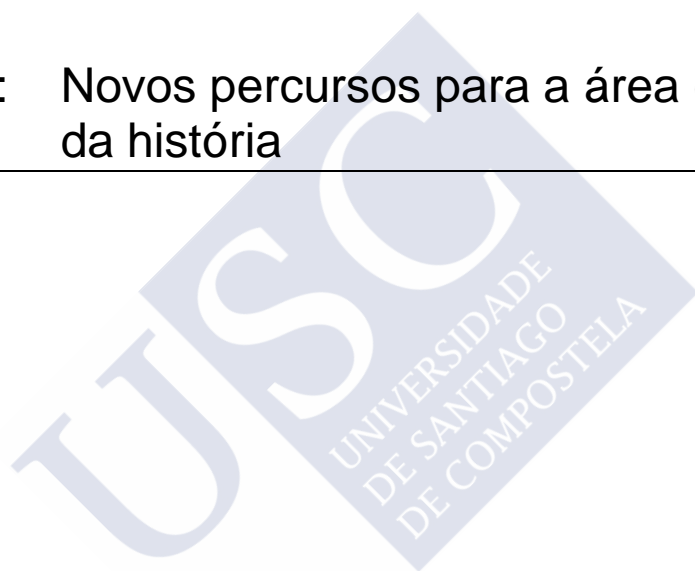
cidadãos que passam a ser actores e já não simples consumidores passivos de uma educação dada pelas instituições.”.

Consideramos, por isso, crucial o empenho de todos na mudança, para a tomada de consciência de quão fundamental é a ALV como um modo de estar, para que, por um lado, e de uma forma mais confiante, cada um possa ultrapassar as dificuldades com que se vê e confrontado, face à incerteza profissional e às repercussões que esse facto tem na sua vida pessoal; e, por outro lado, para que nos consciencializemos de que aprender ao longo de toda a vida pode ainda melhorar a qualidade de vida, nomeadamente de cidadãos seniores, pois, tal como indica Torres (2011:45), “Cognitive decline with age is avoidable if the brain is kept active, curious, in a permanent state of learning.” Ainda nesta linha de pensamento, em que a sociedade educativa é vista como uma sociedade aprendente, importa realçar a responsabilidade comum na formação dos indivíduos – a responsabilidade deixou de ser só da escola, ou só da família, devemos antes concebê-la como uma responsabilidade partilhada com a comunidade local mas, também, a nível global.



## Capítulo 2: Novos percursos para a área curricular da história

---







## 1 Do *desenho curricular* ao *desenho didáctico* na área curricular de Cultura, Língua e Comunicação

Neste capítulo é nossa intenção reflectir sobre a temática em epígrafe; abordaremos cada um dos conceitos envolvidos para, finalmente, analisarmos como eles se relacionam com a área de formação de CLC.

Adoptamos a expressão *desenho curricular*, aceitando a conceptualização de Gimeno Sacristán (2005:224) quando, ao desdobrar em sinónimos a palavra ‘desenho’, indica entre outros: esboço, croqui, esquema representativo de uma ideia, de uma acção ou uma sucessão de acções, como que “un proyecto que sirve como guía para ordenar la actividad de producirlo efectivamente”, assim:

La actividad de diseñar el curriculum se refiere al proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares. Desde las declaraciones desde finalidades hasta la práctica es preciso planificar los contenidos y las actividades con un cierto orden para que haya continuidad entre intenciones y acciones. Diseñar es, pues, algo fundamental porque a través del diseño es como se elabora el curriculum mismo.

Associamos, desta maneira, a ideia de desenho à concepção e planeamento do acto educativo, que em termos genéricos entendemos em duas vias:

- uma mais abrangente que pretende responder ao ‘que ensinar’;
- outra mais próxima da *praxis* que responde ao ‘como ensinar’;

Desta maneira, no âmbito da primeira, abordaremos aspectos relacionados com a construção curricular e a nível da segunda entramos no campo da didáctica e da construção do *desenho didáctico* área em que nos deteremos de forma mais detalhada, uma vez que é um dos pontos fulcrais do nosso trabalho investigativo.

Ao reflectirmos, então, sobre o currículo, retomamos as ideias apresentadas no capítulo I, onde explanamos os eixos essenciais da UNESCO e da UE, associados à ALV, e abordamos problemáticas relacionadas com a necessidade de nos adaptarmos às exigências do novo século. Tawil (2003:17) indica que:

Los cambios curriculares también están determinados por la creciente conciencia de las profundas transformaciones culturales asociadas a la

aceleración de procesos múltiples e interdependientes de cambio social, tecnológico, político y ambiental (...)

Face ao que, o mesmo autor clarifica (*op.cit:2*):

(...) los motivos del cambio curricular en una sociedad dada se originan en el reconocimiento de que existe una brecha entre una nueva percepción de la sociedad, por un lado, y los procesos educativos que la sociedad organiza para sus niños y jóvenes, por el otro.

Recuperamos a ideia, já explanada, da mudança, ou seja, perante um mundo em mutação, importa recentrar o debate nas mudanças curriculares, que será desejável acompanhem as transformações da sociedade segundo cremos, o que está em linha de discussão é a mudança de paradigma e a necessidade de repensar a vários níveis o processo educativo. Neste contexto, questionamo-nos se não é realmente fundamental que os centros decisores nacionais e locais, a universidade, a escola e a comunidade persistam nesta busca da mudança curricular. Na verdade, na linha de Tawil (2003:4), encontramos uma relação próxima entre o desenvolvimento curricular, a melhoria da aprendizagem e a adaptação à mudança:

El proceso curricular –definido como la organización de secuencias de experiencias de aprendizaje– es fundamental cuando se trata de la pertinencia del aprendizaje. El desarrollo curricular consiste en una búsqueda permanente de mejora cualitativa para garantizar que la educación de los niños y jóvenes va a tomar en cuenta los cambios que se producen en la sociedad.

Perante o problema que colocamos o que sentimos é que, apesar das inúmeras indicações e normativas nacionais e supra nacionais, ainda nos encontramos num momento de ‘passagem’, o paradigma da escola dita tradicional ainda persiste, de tal forma que Formosinho e Machado (2008:8) referem que, a propósito da reorganização curricular que ocorreu em Portugal na segunda metade dos anos ’90, persistiu ‘uma pedagogia burocrática’, que se traduz numa standardização e uniformidade que não tem correspondência com as demandas contemporâneas:

(...) o “currículo uniforme pronto a vestir”, decidido centralmente, seja de “tamanho único” ou de “tamanhos standardizados”, arrasta consigo uma pedagogia uniforme, que se traduz nos mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação (...) Por isso, se pode afirmar que a pedagogia proposta é uma pedagogia burocrática (...).

Porém, começamos a encontrar nichos de mudança, que se encaminham na via de um novo paradigma; nesta linha encontramos-nos muito próximas da perspectiva de Oramas (2003:11), quando fala de um *diseño curricular*:

(...) que permita la modelación de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se proyecte desde el nivel logrado y estimule el desarrollo, que incluya nuevas formas de presentar y organizar el contenido de instrucción y educación, que además de las asignaturas tradicionales permita la diversidad en la proyección curricular, que el contenido llegue también por vías más cercanas a los motivos e intereses de los educandos (...).

De acordo com Pacheco, Flores e Paraskeva (1999), as referências mais marcantes ao conceito de ‘currículo’ remontam ao início do século XX, com as obras de Bobbitt, a mesma referência encontramos em Hernández-Pizarro e Ángelles Caballero (2009), perante quem o currículo era visto como ‘um plano de instrução’. Pacheco, Flores e Paraskeva (1999) apontam para uma definição que consideram ser a mais comum: o currículo é apresentado como um conjunto de disciplinas e de conteúdos que são ensinados na escola. Porém, além destas propostas, mencionam duas outras vias: (i) o currículo como um conjunto de materiais, resultados e objetivos de aprendizagem, e, (ii) o currículo como “(...) um conjunto de experiências que são apresentadas aos alunos sob a tutela da Escola” (Pacheco, Flores e Paraskeva, 1999:15). Estes autores (*op.cit.*:15) alertam, todavia, que estas definições estão associadas a uma perspectiva que considera o currículo linear que “(...) corresponde a um programa organizado e estruturado, com objetivos, conteúdos, actividades e procedimentos de avaliação”, que se apresenta como uma visão mais tradicional de currículo.

A partir dos anos ’70, começam a surgir novas propostas que Pacheco, Flores e Paraskeva (1999) atribuem a autores como Schawb (1969), Stenhouse (1984), Zabalza (1987), Gimeno (1988) entre outros. Estas concepções “(...) sublinham o carácter amplo, processual e dinâmico do currículo ao integrarem quer as decisões tomadas ao nível político administrativo, quer as decisões tomadas ao nível das estruturas escolares” (*op.cit.*:15). Assim, de acordo com Hernández-Pizarro e Ángelles Caballero (2009:55) “(...) el currículo pasa de ser un plan cerrado a entenderse como un proyecto abierto, que facilita la resolución de problemas y que se va construyendo al aplicarlo”.

Também Zabalza (2008) lembra que o currículo passa de ser visto como um plano de estudos para ser algo mais abrangente e mais dinâmico; este autor apresenta a “estrutura

conceptual” do currículo assente em dois pilares: o plano e a acção. Tratando-se de um plano, “(...) el campo curricular incluye todo un conjunto de acciones vinculadas a la planificación” (*op.cit.*:7). Neste campo, o autor exemplifica: desenho de programas; análise de necessidades; estabelecimento de prioridades de acção; definição de objectivos; selecção de conteúdos; selecção de actividades e definição de estratégias de avaliação. Visto como acção, o currículo encerra todas as acções formativas desenvolvidas na escola, desta maneira: “(...) el campo curricular incluye todo un conjunto de procesos vinculados al desarrollo de la acción formativa (...) (Zabalza *op.cit.*:7). Portanto, encarado como uma estrutura formal, o currículo é considerado um ‘plano’ a partir do qual as escolas orientam os seus documentos internos tendo como ponto de partida os documentos provenientes da Administração Educativa.

Todavia, não basta que as escolas sejam detentoras de um documento oficial; é importante desenvolvê-lo tendo em vista uma componente prática do desenvolvimento do currículo, passando deste modo, a encarar-se currículo também como acção.

Aproximamo-nos mais desta perspectiva de currículo que se encontra mais em consonância com a complexidade do acto educativo, com a diversidade tanto dos agentes envolvidos, como dos contextos. Desta maneira, importa realçar as inúmeras variáveis na construção curricular. Atendendo a uma perspectiva sincrónica de desenvolvimento curricular, consideramos o que está subjacente à sua construção, que pode ser de ordem político-ideológica, económica, social, cultural. Realçamos o pensamento de Zabalza (2008), que aponta uma diversidade de fontes que devem ser tidas como base da construção curricular: a fonte sociológica; a fonte psicológica; a fonte epistemológica; e a fonte pedagógica. No âmbito das fontes do currículo, no que respeita à

- (i) fonte sociológica – questionamos o papel da escola na sociedade actual, que não está isolada da comunidade em que se insere;
- (ii) fonte epistemológica – devemos reflectir que tipo de conhecimento deve a escola dar;
- (iii) fonte psicológica – ao elaborar um projecto curricular, devemos ter em conta o sujeito a quem se dirige, considerando as suas necessidades, interesses e capacidades;

- (iv) fonte pedagógica – sendo o currículo um plano que implica uma tomada de decisão, a escola que o desenvolve deve ter claro o modelo educativo, e as possibilidades de desenvolvimento do currículo, nomeadamente no que respeita aos espaços formativos, à estrutura e dinâmica da instituição, e ao corpo docente.

Face a esta diversidade e abrangência de fontes propostas por Zabalza, invocamos o pensamento de Hernández-Pizarro e Ángelles Caballero (2009:56), as quais entendem o currículo como um projecto da sociedade: “El currículo hay que entenderlo como un proyecto de una sociedad seleccionado por las fuerzas dominantes que pueden pretender reproducirla o transformarla. En este campo las teorías y las prácticas están en interacción.” Interpretamos nós que estamos perante uma perspectiva de ‘sociedade’ num sentido lato, pois cada país tem vindo a integrar normas, propostas e directrizes internacionais nos seus processos de desenvolvimento curricular.

Esta abrangência estende-se ainda um pouco mais, na medida em que se pretende enquadrar a escola no contexto local, regional, nacional e também internacional; invocamos, deste modo, Zabalza (2007:49), que defende que “La programación ha de ser pensada más en términos de escuela, de comunidad escolar, de equipo de profesores (...)”; nesta linha de pensamento, a escola é a unidade essencial para o desenvolvimento curricular, uma vez que deve:

- adaptar-se ao programa;
- definir as suas prioridades;
- considerar o contexto socioeconómico e cultural em que se insere.

Também Bolívar e Bolívar Ruano (2011:17-18) entendem o currículo como um ‘plano de acção’:

El currículum se entiende –entonces– como un plan de acción que guía la enseñanza, prescribiendo, de modo anticipado, los resultados. Pero sería mejor plantear la cuestión así: A nivel institucional el currículum expresa una concepción global o un modelo de lo que la escuela debe ser con respecto a la sociedad, y cómo el contenido es seleccionado y definido al servicio de esta expresión.

O currículo encerra, pois um nível institucional, mais global, mas concomitantemente trata-se de um ‘guia’ para a acção; neste sentido invocamos Sacristán (2005), que sintetiza as diversas interrogações que se colocam a nível do campo de estudos curriculares, em torno de ‘o que devemos ensinar?’. Anteriormente, tínhamos proposto duas vias nesta análise sobre o acto educativo, de forma que, perante a preocupação face ao que devemos ensinar, importa também trazer a debate ‘o como’ devemos ensinar, entramos aqui no campo da didáctica e recuperamos o proposto por Bolívar e Bolívar Ruano (2011), que recentram o problema na transformação do currículo apresentado, numa implementação exequível. Isto é, o currículo transforma-se em acção, no processo didáctico; segundo os autores convocados (*op.cit.*:17-18):

Similarmente, entre el nivel de la institución y el aula, el currículum escrito (en la forma de libros de texto, guías y otros) implica una primera *transformación del contenido* con la intención de convertirlo en utilizable para profesores y alumnos. Finalmente, la enseñanza transforma el contenido para hacerlo accesible a los alumnos. Estas transformaciones del currículum tienen lugar durante el proceso de enseñanza.

Contudo, modestamente, lembramos quão crucial é, nesta ‘transformação’, o momento em que se começa a reflectir sobre o trabalho de aula, ainda numa fase prospectiva e decisória.

Ao equacionarmos todos estes pressupostos, somos conduzidas aos conceitos de *programa* e *programação*, apresentados por Zabalza (2007), que nos remetem para uma percepção abrangente e multifacetada do desenvolvimento do currículo; neste sentido, realçamos como fundamental uma visão de conjunto, do qual fazem parte, a Tutela, a escola, os professores e os alunos. Gimeno Sacristán (2005) deixa claro que o exercício de práticas políticas e económico-sociais que determinam as decisões sobre o currículo devem ter presente que: “(...) el curriculum propuesto a la enseñanza es el fruto de las opciones tomadas dentro de esa práctica.” (Gimeno Sacristán, *op.cit.*:149); alerta ainda para o facto de a formação de professores esquecer este ponto e reduzir os professores a consumidores passivos.

Nesta linha, destacamos o papel do docente a nível da programação, fazendo a transposição de documentos institucionais para a prática. Para tal, importa ter a consciência do meio em que se insere e o público a que se destina. Cremos também que, nesta passagem de um programa para a programação, é fundamental a consciência das

finalidades da educação e a consciência de si, enquanto pessoa e enquanto docente. Esta fase intermédia, que decorre da característica do contexto até à implementação do programa, é, em nosso entender, essencial que seja desenvolvida em equipa; abordámos, no capítulo I, alguns aspectos relacionados com o trabalho em equipa, mas voltamos agora a esta temática apoiadas em Formosinho e Machado (2008:10), que associam o isolamento docente ao modelo tradicional de ensino e ao que apelidam de uma ‘pedagogia transmissiva’, como adiante se pode comprovar:

O desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado a um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, ele não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia.

Então, o que pretendemos trazer a debate, neste trabalho de investigação é essa ruptura com o modelo tradicional e procurar uma alternativa que consideramos mais consentânea, tanto com o nosso público-alvo como com a nossa postura enquanto docentes. Ainda Formosinho e Machado (op.cit.:10) indicam que o trabalho colaborativo surge associado a projectos que partem da iniciativa dos docentes ou que “(...) têm origem externa mas são por eles assumidos, onde as relações de colaboração partem deles próprios e são sustentadas por eles, assim como resultam da percepção do valor que eles atribuem ao trabalho em conjunto.”. Aceitamos que “Estas relações de colaboração realizam-se muitas vezes em encontros informais, quase imperceptíveis, breves mas frequentes, e os seus resultados são muitas vezes incertos e dificilmente imprevisíveis.”; porém, realçamos que o trabalho de equipa que desenvolvemos no âmbito da área de formação CLC é muito consciente, pois cada um dos elementos da equipa valoriza realmente esse trabalho o que nos conduz a uma aprendizagem entre pares à partilha de ideias, e experiências. Formosinho e Machado (op.cit.:10) sublinham, neste sentido, que:

Acontece que é através de projectos que os professores mais “activos” podem produzir inovações nas escolas, normalmente correspondentes a respostas locais, ao nível da sala de aula ou da escola no seu conjunto. (...) As inovações são, pois, as micromudanças (...).



É nossa ambição poder dar um contributo modesto para essas ‘micromudanças’ de que falam os autores supra referenciados. Nesta linha, no sub ponto seguinte, analisaremos a importância da flexibilização e integração curricular, assim como a construção do *desenho didáctico* partilhado.

### 1.1 De um *desenho curricular* flexível e integrado ao *desenho didáctico* dinâmico e partilhado

Retomamos aqui o pensamento de Zabalza (2008), que considera o currículo como um ‘plano de formação integrada’, conceito que associamos à necessidade que a escola actual tem de integrar saberes, práticas e atitudes, encarando-se, deste modo, a aprendizagem numa perspectiva ampla, pluridimensional e integral. Invocamos, a este propósito, o conceito grego de *hólos*, e recuperarmos, deste modo, a ideia do homem no seu todo, clarificando a perspectiva holística do desenvolvimento humano (re)afirmada, no século XX por Delors (1996), na perspectiva dos ‘quatro pilares’, que analisamos no capítulo I. Desta forma, tal como Oramas (2003:11) evidencia “(...) existe la necesidad de modernizar la concepción de las asignaturas escolares e incorporar múltiples vías para atender y reforzar el aprendizaje de la lengua, la matemática, la historia, las ciencias naturales, el arte, entre otras ramas del saber”.

É neste campo que nos movemos, com a consciência de que se torna fundamental ultrapassar as barreiras disciplinares e, muito particularmente flexibilizar o currículo e desenvolvê-lo em contexto. Reforçando esta ideia, socorremo-nos, de novo, do documento da UNESCO, em que Tawil (2003:19) clarifica que muitos países já estão a promover estes modelos flexíveis e integrados:

(...) muchos países se encuentran actualmente en procesos de cambio concebidos entorno de marcos curriculares más flexibles. Los planes de estudios y los programas escolares rígidos que definen el contenido del aprendizaje y la importancia relativa de las materias que se han de enseñar quedaron atrás, y se observa una tendencia hacia el desarrollo de marcos curriculares más flexibles en los que se establecen metas, objetivos y resultados de la preñdizaje en términos más amplios.

Perspectiva-se, neste mesmo documento, na linha do que temos vindo a defender, uma nova conceptualização, que assenta na mudança de enfoque do ensino para a aprendizagem, ao mesmo tempo que se reforça a ideia construtivista do conhecimento e



das aprendizagens por competências, fundamentais para viver e trabalhar no mundo actual:

(...) esta renovada conceptualización del currículo traslada el foco desde la enseñanza hacia el aprendizaje, desde la transmisión y adquisición de información hacia el planteamiento constructivista del conocimiento y el desarrollo de las aptitudes y competencias requeridas para aprender y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (...). (*op cit.*: 19)

Defende-se, ainda, no mesmo artigo, que importa colocar o enfoque educacional num conteúdo temático, desenvolvido mediante um modelo interdisciplinar, que irá proporcionar experiências de aprendizagem integradas, assentes num “control compartido con una mayor participación de una variedad más amplia de interesados en el proceso de elaboración curricular.” (Tawil, 2003:19).

Desta forma, lembramos a ideia de Frabboni (2002), que apresenta a educação integral como objecto da pedagogia, considerando o ser humano nas suas múltiplas dimensões: níveis etários e contextos específicos. Tendo isto em mente, preocupamo-nos também em recuperar a especificidade das vivências pessoais e motivações dos alunos.

O *deseño curricular* não é, pois um acto de construção imediata, já que implica ponderação, tomada de decisões e escolhas racionais, implica, antes de tudo tanto conhecer os intervenientes como implica, também, seu envolvimento. No caso específico do trabalho que desenvolvemos, tal como veremos em capítulo posterior, não estamos sujeitos a um programa imposto pela Tutela; daí o desafio que o modelo de educação, que agora estudamos, põe em destaque. Partimos das indicações publicadas, que podemos considerar o *programa* e, daí passamos à *programação*, conduzindo-o, por esta via, à acção dando-lhe vida; neste sentido, é o professor quem proporciona a passagem de um documento institucional à prática, construindo o que chamamos *deseño didáctico*; neste caso, tal como afirmam (Bolívar e Bolívar Ruano, 2011:7), o docente emerge como agente curricular activo, na transposição do currículo proposto, para o acto didáctico.

En cualquier caso, el componente docente desempeña un papel crítico. Entre el proyecto diseñado y las prácticas docentes media, como agente modulador y reconstructor, el profesor con su “conocimiento práctico” y constructos personales, que explicará por qué construye los procesos didácticos de una determinada manera. El profesorado, como agente curricular y no como

ejecutor mecánico, trasladará éste a la práctica no sólo mediatizado por el contexto escolar, sino por su manera propia y personal de entender la innovación propuesta. Esta función mediadora, de filtraje y redefinición significativa del saber cultural inerte propuesto, conformada por modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias o “ideologías”, va a determinar, junto a otros factores contextuales, en último extremo, el acto didáctico.

Persistindo na mesma linha de conceptualização de Gimeno Sacristán, entendemos também o *desenho didáctico* como o esboço, ou o planeamento da acção. Na relação dialógica entre *desenho curricular* e *desenho didáctico*, recuperamos o pensamento de Pacheco, Flores e Paraskeva (1999:21), que defendem que:

(...) com a institucionalização académica do currículo como um corpo disciplinar próprio, a Didáctica viria a ser aglutinada pelo currículo, ao mesmo tempo que a metodologia se emancipa como área disciplinar. Assim a Didáctica geral é um campo de Estudo da Teoria e Desenvolvimento Curricular (...) e a Didáctica específica diz respeito a uma metodologia de ensino (...) de uma área específica das ciências da especialidade.

Ao acompanharmos Lamas (2000), que realça, entre outros, a concepção de didáctica como uma ciência, permitimo-nos ver a didáctica como um campo que emerge do currículo mas com objectivos e uma função própria; não a entendemos, portanto, “aglutinada” pelo currículo mas em consonância, em articulação com ele, reconstruindo-o na acção pedagógica. Do mesmo modo, Bolívar e Bolívar Ruano (2011:17-18) falam de ‘integração’ entre as duas áreas de estudo e reforçam a perspectiva de ‘conexão’ entre didáctica e currículo.

La integración de Didáctica y Currículum se produce en una concepción del *currículum como un proceso*. Este proceso no sólo implica transformaciones, sino sucesivas interpretaciones y construcciones del “texto” curricular (entendido en sentido amplio). El Currículum y la Didáctica se funden – dice Doyle (1992) – en los eventos que alumnos y profesores construyen en los contextos escolares. Si en lugar de tomar el currículum como un documento para controlar y dirigir la práctica, se entiende como el conjunto de experiencias construidas y vividas en el aula, la conexión e integración con la Didáctica es clara.

Para além do currículo formal, devemos considerar também as perspectivas informais e não formais de aprendizagem. Como meio de integrar estas três perspectivas – formal, informal, não formal –, é urgente que a mudança de postura docente seja levada à

prática, uma vez que, de acordo com Torres Santomé (2000), a apresentação dos conhecimentos ‘em pacotes’ é desajustada, pois não conduz o aluno à problematização; encontra-se longe de uma visão integrada e flexível, porque assenta no que é indicado pelo autor, como ‘um modelo de arquivo’, em que cada disciplina é estanque. Esta perspectiva surge na mesma linha de Formosinho e Machado (2008), anteriormente exposta, autores que referem ‘um modelo de pronto a vestir’ e sujeito à uniformidade, associado a um modelo mais conservador e que está seguramente desajustado da contemporaneidade. Destacamos, desta maneira, com Morin (2002:42), que:

O conhecimento pertinente deve afrontar a complexidade. *Complexus* significa o que é tecido em conjunto; (...) existe complexidade desde que sejam inseparáveis os elementos diferentes constituindo um todo (...) e desde que exista tecido interdependente, interactivo e inter-retroactivo entre o objecto de conhecimento e o seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre elas.

Assim, o autor mencionado considera como um ‘todo’ as diversas vertentes da vida do ser humano e enuncia o económico, o político, o sociológico, o psicológico, o afectivo e o mitológico; entende também que existe uma ligação entre a “unidade e a multiplicidade” que, na nossa perspectiva, se gera nesse inter-relacionamento entre o sujeito e o mundo que o envolve. Desta maneira, reconhecemos a falta de sentido num conhecimento espalhado e uniforme que tende a limitar o desenvolvimento integral do ser humano. Como solução para esta limitação do desenvolvimento curricular, que se mantém na actualidade, Torres Santomé (2000:5) sugere que a “(...) estratégia que resolve este problema da fragmentação do conhecimento, que o converte em relevante e significativo, é o currículo flexível ou interdisciplinar (...)”. Trata-se, portanto, de uma proposta centrada na flexibilização, na integração, e na adaptação ao contexto. Paraskeva (2000:76) lembra que este conceito de ‘integração curricular’ surge nos EUA na segunda metade do século XX; este autor defende que:

A integração curricular (...) deve assim ser interpretada como um utensílio que permite a construção de um texto e de um discurso curricular não propriamente na base da reorganização dos planos curriculares em curso, mas em torno da convocação de uma miríade de representações individuais e colectivas de acordo com os ideais, desejos necessidades e aspirações dos agentes curriculares substantivos. (...) não passa pela reorganização dos conteúdos de algumas disciplinas em torno de determinadas temáticas, ou seja, pela travestização de um discurso construído na base da sequencialização.

O que está então em causa é flexibilizar o currículo, mas de acordo com o interesse dos discentes, em linha com a sua experiência anterior; daí que Bean (2002) tenha apresentado uma proposta que vai para além do campo disciplinar e que vê a integração curricular partindo de temas da vida quotidiana, tendo em vista o desenvolvimento do currículo em torno de “problemas e de questões significantes” como contributo para a “integração pessoal e social”. Desta maneira, este desenvolvimento centrado em temas permite ultrapassar a barreira das áreas disciplinares *per se* e buscar em cada uma delas o contributo mais adequado para o tema em análise.

O autor supra-referenciado argumenta que a abordagem puramente disciplinar está mais em consonância com os interesses de ‘elites académicas’ mas ao organizar o currículo a partir de questões de ordem pessoal ou social, aproximamo-lo da vida e do que chama “cultura popular”. Entendemos, pois, que esta perspectiva sustenta o nosso modo de agir, na medida em que a síntese entre o conhecimento considerado fundamental pelas ditas ‘elites académicas’ e essa cultura do quotidiano se delineia com pertinência. Daí que cremos poder falar também de uma aproximação transdisciplinar no sentido atribuído por Nicolescu (1997:§6) como o que está ‘entre’, ‘através’, ‘para além’ das disciplinas, alargando o âmbito do trabalho para um plano das competências transversais, também essenciais à integração pessoal e social:

Como o prefixo "trans" indica, a transdisciplinaridade diz respeito ao que está, ao mesmo tempo, *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de todas as disciplinas. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento.

O enfoque perspectivado é, então, a própria realidade, ajudando-nos a compreendê-la. No dizer de Bean (2000:29):

A integração curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas. Trabalha a partir de uma visão de aprendizagem como a integração contínua de novos conhecimentos e experiências para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo.

Na realidade, esta centralidade, dada aos problemas do quotidiano, não diminui a relevância do conhecimento disciplinar, e isso é realçado na referência a uma integração curricular ‘autêntica’ que, na busca do conhecimento pessoal e social, “deve levar a sério as disciplinas do conhecimento” (Bean, *op.cit.*:47). Ao invocarmos esta proposta

somos levadas para o capítulo em que apresentamos a componente empírica, uma vez que, apoiadas na legislação, que permite um trabalho contextualizado, procuramos desenhar o currículo articulando as temáticas negociadas com os aprendentes e com os conteúdos de cada uma das ‘disciplinas’ considerados fundamentais para a formação integral.

Trazemos de novo a discussão o problema da fragmentação do conhecimento colocado tanto por Morin (1999, 2002) como por Torres Santomé (2000) e por Zabalza (2008); com o apoio destes autores, insistimos na importância de unir e não de fragmentar ou separar. É nesse sentido, também, que invocamos Formosinho e Machado (2008); lembram que, em 1988, Formosinho apresenta a proposta de ‘agrupamentos educativos’, proposta essa que, para além de ultrapassar a ideia de turma-classe como unidade básica de organização, pressupõe uma organização em ‘equipas educativas’. A palavra chave utilizada pelo autor é ‘agrupar’ – agrupar conteúdos, alunos e professores, passando deste modo a realizar-se um entrecruzamento dos saberes das diversas. Nesta óptica, cada equipa de docentes estabelece um “plano de gestão integrada” e assume a responsabilidade tanto do desenho do currículo como do ‘processo didáctico’. Por sua vez, Formosinho e Machado (*op.cit.*:12) afirmam que:

(...) é da competência de cada Equipa Educativa estabelecer o seu plano de gestão integrada do currículo e desenvolver todas as actividades que organizou com vista à prossecução dos objectivos que estabeleceu. Estimula-se, assim, a participação activa de todos os membros da Equipa Educativa em todas as fases do processo de desenvolvimento curricular, desde a tomada de consciência dos problemas com que se deparam, bem como das suas causas estruturais, até à incrementação de acções conducentes à resolução dos mesmos.

Por outro lado, este trabalho integrado é gerador de melhores relações colegiais, uma vez que cada elemento da equipa pode, em conjunto, potenciar as suas competências profissionais e enriquecer o seu trabalho. Recorrendo de novo a Formosinho e Machado (*op.cit.*:12) constataos que estes autores vão mais longe e defendem que

A proposta de constituição de equipas em função do trabalho que é desenvolvido com os alunos cria uma categoria organizacional (pelo menos) de valor e poder político equivalente ao dos grupos disciplinares e estimula a criação de uma teia complexa de relações colegiais, com as quais se pretende potenciar a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento

contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos, sem esquecer os ganhos no seu sucesso.

Ainda, os mesmos autores (*op.cit.*:13) indicam que “(...) são escassos os estudos sobre estas tentativas de rompimento com a “pedagogia burocrática” e de organização da escola em conformidade com os objectivos da “educação democrática” (...)”. Na verdade, temos vindo a identificar algumas problemáticas subjacentes ao processo de *desenho curricular*, acentuando o seu carácter dialógico em relação ao processo didáctico.

Nesta linha, reconhecemos a importância da mudança de modelos centralizados para modelos que envolvam mais os intervenientes directos na programação, tendo em vista um processo de uma aprendizagem negociada e partilhada, na busca da educação holística. Procuramos promover ‘desenhos’ flexíveis, nos quais as disciplinas sejam integradas, numa área de formação, concorrendo com o seu *corpus científico* e contribuindo, para o delinear de competências disciplinares ou transversais, no sentido de proporcionar experiências de aprendizagem que tenham como horizonte tanto uma postura crítica como autónoma.

#### 1.1.1 *Um desenho didáctico centrado na aprendizagem autónoma*

Partindo de alguma pesquisa em dicionários de língua portuguesa, verificamos que a origem do termo autonomia remonta ao grego e associa os vocábulos auto: próprio e nomos: lei, ou seja, remete-nos para uma ideia de que cada um segue a sua própria ‘lei’. Também no Dicionário de Pedagogia se refere que “A conquista da autonomia seria então a tomada de consciência das leis, e a integração destas leis num advir pessoal, dialético entre coação e liberdade” (Arénilla, Gossot, Rolland e Roussel, 2000:40). Estes autores propõem duas definições de autonomia: a comportamental que associam à capacidade de reflectir e agir com conhecimento das consequências dessas acções; numa segunda acepção (*op.cit.*:40) indicam a autonomia intelectual relacionada com a capacidade de “(...) ler, escrever, utilizar os documentos ou os instrumentos habituais do trabalho exigido pelas diferentes disciplinas escolares, sem dependência anormal da ajuda ou do julgamento de outrem. Aceitamos com algumas reservas estas duas vertentes apresentadas pelos autores, pelo menos vistas em separado. Ao considerarmos o ser humano no seu todo, acreditamos que aspectos intelectuais, comportamentais e também emocionais não podem ser dissociados. Desta maneira, entendemos a



autonomia como uma competência que implica a vontade própria do sujeito, a escolha e as opções fundamentadas.

No século XXI, em que vivemos, avolumam-se os nossos dilemas e aumentam as nossas questões face à modificação dos valores, à situação económica e social, à vivência democrática; daí que consideremos crucial a aprendizagem para a autonomia, no sentido em que Morin (2002:90) refere:

(...) o homem, confrontado por todos os lados pelas incertezas é arrastado para uma nova aventura. É necessário aprender a enfrentar a incerteza, porque vivemos uma época em modificação onde os valores são ambivalentes, onde tudo está ligado.

Neste sentido, relacionamos a aprendizagem para a autonomia com a aprendizagem da democracia, com o despertar curiosidade(s) e com a ALV. Diz-nos Delors (1998:90) que “(...) a educação ao longo da vida (...) deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino (...)”; para se conduzir, importa usufruir da liberdade de viver em democracia e enriquecer-se intelectualmente enquanto ser humano. Desta maneira o aprendente passa a ter um papel activo na sua aprendizagem; em nosso entender, esse papel pode assumir uma via dupla; por um lado, contribuindo activamente para um *desenho curricular* negociado, trazendo as suas experiências e as suas propostas; por outro, assumindo o exercício da busca de novos conhecimentos e experiências. Corroboramos o pensamento de Carl Rogers, em 1986, tal como apresenta Zimring (2010:42),

O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para a segurança.

Desta maneira, reforçamos a ideia da busca do conhecimento em qualquer momento das nossas vidas, sendo este visto como a segurança e o sustentáculo para a abertura à mudança e para a resposta aos dilemas da contemporaneidade.

Trazendo a debate a posição de Longworth (2005), salientamos que uma das chaves importantes da ALV é ultrapassar a ideia dos aprendentes como receptores e, em contrapartida, aceitá-los como clientes que se apropriam da sua aprendizagem que, para ter êxito, deve estar focalizada na consciência que as pessoas têm de apreender.

Salientamos, porém, a concepção, defendida pelo mesmo autor, de que a aprendizagem deve ser resultado do acordo entre professor e alunos e nem sempre o discente tem total consciência das suas necessidades de aprendizagem pelo seu reduzido conhecimento da diversidade de ‘mundos’ a descobrir, o que, em todo o caso, não invalida o atender às propostas e experiências dos alunos, nem coloca em causa a apresentação de novas propostas de aprendizagem por parte dos docentes.

Importa, desse modo, uma relação entre os intervenientes directos do processo de ensino e aprendizagem que promova a curiosidade mútua, que a provoque, para, justamente, desenvolver o exercício da autonomia de forma a que a postura indagadora se prolongue ao longo de toda a vida. Paulo Freire (2008:86) coloca este problema da seguinte forma:

O fundamental é que professores e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*.

Ora, a ideia da ‘inconclusão’ que Paulo Freire retoma recorrentemente está, na nossa perspectiva, perfeitamente conectada com uma postura “não apassivada” que o mesmo autor propõe. Assim, voltamos a Morin (2002) que sugere uma ‘ecologia da acção’. Partindo de uma conceptualização de acção como ‘escolha’ ‘decisão’ e ‘aposta’, o autor (*op.cit.*:93) considera que “A ecologia da acção é, em suma, ter em conta a sua própria complexidade isto é, risco, acaso, iniciativa, decisão inesperado, imprevisto (...)”.

Perante o exposto, julgamos que não podemos dissociar a aprendizagem autónoma do desenvolvimento de uma aprendizagem por problemas, do aperfeiçoamento de uma curiosidade científica não apenas no sentido substantivo mas vista de uma forma abrangente e, por fim, importa deixar claro que, na senda de Morin (*op.cit.*:96), se bem que “A ecologia da acção convida-nos (...) não à inacção mas à aposta que reconhece os seus riscos e à estratégia que permite modificar ou seja anular a acção empreendida”, a acção e consequentemente a liberdade de escolher podem ser um veículo de incerteza e risco. Leva-nos portanto, à tomada de decisão, à reformulação dessas decisões quando isso se revela necessário.



Procuramos promover um trabalho docente que vise uma caminhada no sentido da autonomia e uma formação integral e permanente, como fundamental, visto que é cada vez mais aceite que o papel da escola é integrar saberes, práticas e atitudes e que, por isso, a aprendizagem deve ser encarada numa perspectiva ampla e pluridimensional, durante toda a vida. Entramos, pois, na componente da *praxis*, que se reforça no conhecimento didáctico que visa a promoção da aprendizagem. Bolívar e Bolívar Ruano (2011:9) apresentam a questão nos seguintes termos:

Si la tarea secular de la Didáctica fue desarrollar estrategias y métodos para promover el aprendizaje de los alumnos, debe hacerlo desde una *teoría de la enseñanza*. Por eso, podríamos decir, más que una ciencia aplicada es una disciplina práctica.

Se a didáctica nos conduz aos métodos e às estratégias para promover a aprendizagem, importa pensar de que maneira pode o ensino ser transposto para a aprendizagem, até porque, tal como lembra Lamas (2000), falamos de “duas faces de uma mesma realidade”. Retomando Bolívar e Bolívar Ruano (2011:20), realçamos o papel mais activo reservado ao aluno, que passa a ser mais participante e mais consciente do seu processo de aprendizagem, e o papel de “orquestrar un complejo entorno de aprendizaje” reservado ao professor:

Las tareas de la enseñanza, desde este enfoque, cambian de manera radical: los alumnos tienen ahora un papel activo en la enseñanza, comprometidos e interesados en la construcción de significado, trabajando con los compañeros en la construcción social del conocimiento.

O que está aqui em causa é a possibilidade de ultrapassarmos métodos tradicionais, passando da memorização e da repetição, para a compreensão da realidade e, mais do que isso, para a intervenção. Assim, nessas ‘duas faces da mesma moeda’ encontramos um docente que orienta o processo, colocando problemas e abrindo vias para a aprendizagem e o aluno que, de forma activa, constrói o conhecimento e abre as vias para a autonomia, no sentido em que, ao indagar sobre a ciência e sobre a realidade, está a evoluir para um patamar que implica a curiosidade para aprender ao longo do ciclo vital.

Com o apoio de Fred Zimring (2010:34-35), remetemos para o pensamento de Carl Rogers que, problematizando a aprendizagem, apresenta um conceito em que

claramente está patente o compromisso, a implicação, o envolvimento do aprendente e a sua satisfação pela descoberta de si e da realidade:

Quero falar sobre a aprendizagem, mas não da matéria morta, estéril, fútil e rapidamente esquecida que é entulhada na cabeça do pobre e desamparado indivíduo preso à sua cadeira por férreas amarras de conformismo! Quero falar sobre APRENDIZAGEM com letras maiúsculas – aquela insaciável curiosidade (...) Quero falar sobre o estudante que diz: – Estou descobrindo, haurindo do exterior, e tornando aquilo que hauro uma parte real *de mim*. Quero falar sobre qualquer aprendizagem na qual a experiência do que aprende progride ao longo desta linha: – Não, não, não é isso o que quero. – Espere aí! Isso se aproxima mais daquilo em que estou interessado, do que preciso. – Ah, aqui está! Agora estou apreendendo e compreendendo o que *preciso* e o que quero saber (...)

Notamos, todavia, que esta proposta é extremamente exigente para o docente que se envolve na aventura da aprendizagem com os discentes. Tal como veremos no capítulo em que apresentamos o estudo empírico, as mudanças de linha de trabalho são frequentes, devido a propostas dos alunos e, assim, face às suas solicitações, o *desenho didáctico* é readaptado, reformulado e recriado; portanto, retomando Carl Rogers em Fred Zimring (2010:36-37)

Em contraste existe uma aprendizagem significativa, cheia de sentido, experiencial. (...) Permitam-me definir com um pouco mais de precisão os elementos que se acham envolvidos nessa aprendizagem significativa e experiencial. Ela tem uma qualidade de envolvimento pessoal – com toda a pessoa, em seus aspectos sensórios e cognitivos achando-se dentro do ato da aprendizagem.(...) Quando uma aprendizagem assim se realiza, o elemento do significado para o que aprende faz parte integrante da experiência como um todo.

Deste modo, a construção do conhecimento parte de aprendizagens significativas, daí a relevância das experiências do quotidiano como ponto de partida para a incorporação de novas aprendizagens. Realçamos, ainda, o preconizado pela Academia de Ciências dos EUA (2000:3), que concebe como objectivo da educação o:

(...) ayudar a los estudiantes a desarrollar las herramientas intelectuales y las estrategias de aprendizaje que se requieren para adquirir el conocimiento que le permite a la gente productivamente (...) la comprensión (...) en torno a las materias, lo que incluye como delimitar y formular preguntas significativas (...) contribuye a que los individuos desarrollen una comprensión más básica de los

principios del aprendizaje que pueden ayudarlos a convertir en automotivados aprendices permanentes (...).

Os aspectos aqui identificados são convergentes com a perspectiva que defendemos enquanto docente, particularmente o:

- ajudar os estudantes numa aprendizagem cada vez mais autónoma;
- partir de questionamentos significativos, provocativos;
- encontrar estratégias apropriadas à diversidade dos aprendentes;
- conduzir os indivíduos a serem permanentemente aprendentes motivados.

Estes são alguns dos elementos que estiveram na base do *diseño didáctico* que construímos para o corpo desta investigação e que descrevemos no capítulo III.

O trabalho por nós desenvolvido tem como alvo de reflexão um grupo de aprendentes adultos, mas apesar de persistimos na aprendizagem durante o ciclo vital, não deixamos de considerar pertinente apresentar alguns pontos, analisados por Di Biase (2000:4), relativamente ao pensamento de Mezirov, sobre a aprendizagem de adultos. Esta é uma teoria definida como uma teoria construtivista de aprendentes adultos. De acordo com o referido autor (*op.cit.*:4), “(...) adult learning can be defined as the process of using a prior interpretation to construe a new or revised interpretation of the meaning of one’s experience in order to guide future action (...)”, ou seja, a aprendizagem de adultos pode ser definida como um processo de utilização de interpretações anteriores, para construir uma nova interpretação, tendo em vista a acção futura. É através desta reconstrução que se dá sentido à aprendizagem. Neste contexto, a acção inclui:

- a tomada de decisões;
- a alteração de pontos de vista de atitudes e de comportamentos;
- a resolução de problemas.

Os próprios professores, enquanto agentes de mudança, devem ter esta consciência e assumirem-se como aprendentes permanentes. De acordo com Di Biase (2000), no âmbito da teoria transformacional, proposta por Mezirov, são apresentados quatro tipos de aprendizagem de adultos assentes:

- em esquemas significativos – a aprendizagem ocorre no âmbito dos quadros de referência do adulto;
- em novos esquemas significativos – são criados novos esquemas significativos compatíveis com perspectivas significativas existentes;
- na transformação de esquemas significativos – reflexão de conceitos, através da qual o aprendente descobre que os seus pontos de vista se tornaram disfuncionais, passando a ter a sensação de inadequação do seu conhecimento;
- numa perspectiva transformacional – o tipo de aprendizagem mais significativo, quando o adulto encontra experiências, maioritariamente em situações emocionais, que já não encaixam nas suas expectativas.

Contudo, importa alargarmos o âmbito dos quatro aspectos identificados, com base em Broderick (2001) e Merrill (2002), os quais contribuíram para o fundamento teórico da nossa experiência; referimo-nos ao modelo, por estes autores apresentado, denominado *Instructional System Design*, o qual se centra no envolvimento do aluno como agente activo da sua própria aprendizagem, partindo do contexto e experiências de vida, tornando-se, cada vez mais, autónomo. O papel do professor é, nesta ordem de ideias, o de facilitar as aprendizagens, de forma a potenciar as competências das quais o aluno parte, assim como aquelas que irá aperfeiçoar e desenvolver, abrindo vias, mas não impondo a escolha de qual/quais delas seguir.

Desenvolvendo o nosso trabalho de investigação com um grupo de alunos adultos, questionamo-nos, então, se existem diferenças, entre jovens e adultos, no que aos seus processos de aprendizagem diz respeito; fazemo-lo, apoiada nas autoras Bueno e Kaufman (2004:197), as quais defendem a necessidade de atender mais à população adulta, avançando com a ideia de que

Esta educación sugiere la necesidad de cambios y adaptaciones específicas en la didáctica dirigida al adulto. La imposición directa de estrategias tradicionalmente usadas con alumnos más jóvenes podría violentar el proceso o, al menos, hacerlo menos efectivo.

Mudança essa que, de acordo com o nosso ponto de vista, poderá decorrer, entre outros aspectos, das experiências de vida e aprendizagens não formais ou informais adquiridas pelos adultos, ao longo da vida. No que concerne a educação de adultos, Knowles

defende, a partir dos anos '60, de forma mais sistemática, a existência de “(...) uma disciplina específica de educação de adultos (...)”; Requejo Osorio (2005:92) refere que

Knowles será quem mais se empenha na defesa de um termo independente (andragogia) para se referir à prática e ao estudo de adultos com base no facto de, apesar de alguns princípios da educação infantil serem aplicáveis à dos adultos, a sua posição social, as suas responsabilidades perante os outros, e as suas funções são muito diferentes das primeiras idades e isso exige uma nova disciplina.

Ao aceitarmos a ‘andragogia’ como o a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender (Knowles 1980), interrogamo-nos sobre o seu estatuto face à pedagogia. Em 1973, o autor referenciado encontra uma especificidade relativa à educação de adultos e, assim, define quatro pressupostos que considera específicos de um público adulto, diferenciando a andragogia da pedagogia, nomeadamente, no que respeita:

- a mudança no auto-conceito;
- o papel da experiência;
- o estar preparado para aprender;
- a orientação da aprendizagem.

Knowles (*op.cit.*) realça que a maturidade implica uma melhoria no auto-conceito e, consequentemente, reforça no adulto a capacidade de se auto-dirigir; proposta à qual não ficamos alheia. Da mesma forma o autor em análise refere a experiência acumulada como um factor importante que contribui para a aprendizagem. Ao sentir-se preparado para aprender, um adulto tem em vista um desempenho particular no que concerne ao seu papel social; finalmente, enquanto as aprendizagens das crianças partem do questionamento dos conteúdos, os adultos poderão desenvolvê-las melhor se se confrontarem com problemas, procurando formas de os resolver; existe, neste último caso, uma intenção concreta de aplicar em contexto o que aprendem.

Actualmente, a importância da aprendizagem em todas as idades é uma noção aceite por na generalidade; nesse sentido, Torres (2011) salienta o contributo da neurociência para a compreensão da aprendizagem e lembra que a maturidade do cérebro humano se atinge entre os 20 e os 30 anos; daí uma maior facilidade em proceder a aprendizagens mais complexas e estar mais preparado para novas tarefas e novas experiências. A autora (2011:45) defende que:

Advances in neuroscience research are contributing to a better understanding of learning, and of learning throughout life, at various ages and stages. The belief that learning occurs and can occur at any age is confirmed by such research, thus providing scientific support to the claim that *school age* should not be confused with *learning age*. Now we know that the brain is mature between the mid-20s and the 30s, and that the mature brain can focus better and is capable of deeper and more complex learning. Also, the adult brain is capable of learning new tasks and being shaped by new experiences.

Na realidade, convém que docentes e investigadores tenham em conta as especificidades dos aprendentes adultos; todavia, questionamos se devemos considerar uma distinção entre pedagogia e andragogia, ou se podemos descobrir interconexões e pontos comuns. A maturidade e a experiência de vida são factores importantes a ter em linha de conta na aprendizagem dos adultos, e parece-nos inquestionável que ambas são mais evidentes nos adultos; é essa a razão pela qual consideramos ambas cruciais nas decisões sobre o *desenho curricular* e sobre o *desenho didáctico* a elaborar para este público. Porém, se, por um lado, essa maturidade propícia que os adultos sejam aprendentes mais intervenientes, mais motivados, mais autónomos, interventivos e eventualmente mais exigentes com o seu processo de aprendizagem, por outro, consideramos que o ensino, centrado na experiência do aluno e centrado em problemas, que se configurem como ponto de partida para as aprendizagens, é uma opção didáctica que os docentes poderão transpor para o trabalho com os jovens, o mesmo podemos dizer em relação à aprendizagem da autonomia associada à curiosidade e à importância da descoberta permanente.

Relativamente à discussão entre os conceitos de pedagogia e andragogia, destacamos que o próprio Knowles repensa a sua posição e nos anos '80 apresenta uma proposta que indica encontrar uma aproximação entre ambas, Knowles (1980:43) explicita que:

Originally I defined andragogy as the art and science of helping adults learn, in contrast to pedagogy as the art and science of teaching children. Then an increasing number of teachers (...) began reporting to me that they were experimenting with applying the concept of andragogy to the education of youth and finding that in certain situations they were producing superior learning.

É face a este postura que reorienta a sua posição anterior argumentando:

I am at the point now of seeing that andragogy is simply another model of assumptions about learners to be used alongside to the pedagogical assumptions

(...). Furthermore, the models are probably most useful when seen not as dichotomous but rather as two hands of a spectrum (...)

Desta maneira, ao registarmos a evolução da posição de Knowles, reforçamos a posição de complementaridade entre a pedagogia e a andragogia. Segundo Frabboni (2002:19), “La pedagogía (...) es una de las ciencias de la educación, junto a la psicología, sociología, antropología, biología y didáctica. El objeto de análisis de la pedagogía es la educación integral y multidimensional de la persona (...)”, pelo que destacamos alguns aspectos da relação pedagógica que, sendo desejável considerar no trabalho com os jovens, verificamos como particularmente sensíveis num público de aprendentes adultos, nomeadamente:

- partilhar e negociar como princípios essenciais;
- responder à exigência do aluno, especialmente considerando o que o adulto quer aprender;
- orientar as aprendizagens para a o quotidiano;
- criar situações de aprendizagem que respondam não apenas a necessidades de longo prazo, mas também de curto e médio prazo;
- criar empatia, particularmente com a sua vida pessoal e profissional;
- abrir vias para a autonomia na aprendizagem e na forma como se posicionam em relação à Sociedade da Aprendizagem;
- gerar condições para contínuas oportunidades de consolidar e alargar os seus conhecimentos.

Referimo-nos às propostas anteriores como mais sensíveis no trabalho com os adultos; gostaríamos, todavia, de clarificar que, em medidas diferentes, ambas têm implicações quer no que concerne aos jovens quer no que concerne aos adultos.

Realçamos que estratégias como negociar, criar empatia, realizar aproximações com o quotidiano, partir de problemas e desenvolver a autonomia, ao contrário, parecem-nos serem mais pertinentes a nível dos adultos. Se bem que a dada altura, quando a andragogia e a pedagogia pareciam assumir identidades específicas e diferenciadas e diferenciadoras, apontando a primeira para uma perspectiva de aprendizagem mais de cariz utilitário, dirigida o curto e médio prazo, a segunda, no que ao jovens concerne, definia-se como uma perspectiva a longo prazo.



Porém na Sociedade do Conhecimento há, como Knowels problematiza, numa segunda etapa do seu pensamento, uma complementaridade entre estas duas posturas, na medida em que a mutabilidade do conhecimento obriga a um reajustamento constante por parte de quem a ele recorre. Se, por um lado, a necessidade de consolidação presente na perspectiva a longo prazo, própria da pedagogia se torna necessária para qualquer destinatário; por outro lado, a abertura à novidade e, portanto, à reconstrução e readaptação permanente do conhecimento a novas situações, bem como a autonomia que defendíamos para a andragogia, fazem-se sentir como imperativas na educação dos jovens. A consolidação não pode ser apresentada aos jovens como algo transmitido pelo professor e, portanto, de cariz estático, mas como algo a ser complementado pelo espírito crítico, inovador, investigativo que se pretende que o jovem, desde cedo ganhe.

Por fim, destacamos que esta complementaridade é tomada como ponto de partida para a construção do conhecimento – o retomar do já conhecido –, proposta que analisamos na óptica do nosso trabalho com os alunos adultos que constituem o objecto deste trabalho de investigação. Na verdade, no caso dos cursos EFA-NS, o professor, em equipa pedagógica, tem em conta as ‘aprendizagens significativas’, defendidas por Ausubel, citado por Praia (2000), e responde ao que os alunos querem aprender mantendo, conforme referido anteriormente, a função de propor outras experiências e aprendizagens, que se pretendem motivadoras para o aluno que complementem a sua formação, e que apelem à curiosidade por continuar o percurso na busca de novos conhecimentos e/ou na reconstrução dos conhecimentos anteriores, por recurso a esquemas de cariz diferente ou a estratégias transformativas (Mezirov, 2000). É neste sentido que valorizamos sobremaneira um trabalho que promova a autonomia, como fundamental para a integração profissional e pessoal, assim como a abertura para evoluir na busca do conhecimento ao longo do ciclo vital, sempre tendo em conta a contextualização e as motivações dos sujeitos aprendentes, seja em termos pessoais, seja em termos profissionais.

### 1.1.2 O caso específico dos cursos Educação Formação de Adultos – Nível Secundário

Face à nossa perspectiva de trabalho, ao nível dos cursos EFA-NS, consideramos importante retomar a reflexão sobre os processos de *desenho curricular* e de *desenho didáctico* desta modalidade de EA, pelo menos na forma como a (re)interpretamos, em



consonância com outros docentes, com os estudantes e com os documentos oficiais. O documento orientador produzido pela Tutela realça a sua tripla função afirmando Gomes (2006:22) que o:

Referencial de Competências-Chave de nível secundário convoca para si uma tripla função: *i)* de quadro orientador e estruturador para o reconhecimento das competências adquiridas por via da educação formal não completada ou da educação não formal e da experiência de vida dos adultos; *ii)* de dispositivo base para o "desenho curricular" de percursos de educação e formação de adultos assentes em competências-chave; e *iii)* de guia para a formação de técnicos de RVC e formadores dos Centros Novas Oportunidades.

Este referencial é, portanto:

- um documento orientador;
- a base para a construção do *desenho curricular*;
- um guia para a formação de técnicos e formadores.

Destas três vertentes, salientamos apenas as primeiras duas, pois a terceira não é aplicável à nossa situação, uma vez que o trabalho que desenvolvemos realiza-se no contexto formal de educação e não a nível dos Centros de Novas oportunidades. Destas três funções que este documento chama a si, as que nos vão agora preocupar são a primeira e a segunda, visto que a construção do *desenho curricular* é uma das actividades legadas aos docentes a partir das orientações apresentadas no documento em análise, mais, gostaríamos de salientar que este documento é:

Entendido como quadro orientador, o Referencial de Competências-Chave não deve, porém, significar que se uniformizem as práticas de reconhecimento e validação ou de formação, que se pretendem as mais diversificadas, personalizadas e contextualizadas possível. Ele deve, antes, promover a autonomia, a participação e o diálogo entre todos os intervenientes no processo. (Gomes, 2006:22)

Neste sentido, realçamos, por um lado, o trabalho em que os docentes assumem um papel activo no desenvolvimento do currículo e, por outro, evidenciamos a participação dos alunos, a atenção ao contexto e, retomando as questões que colocamos no início deste capítulo – ‘o que ensinar’ e ‘como ensinar’ –, voltando às questões curriculares e didácticas, certo é que, em relação à primeira questão, o documento orientador (Gomes 2006:19) fala de uma “matriz integradora”, da articulação entre as áreas de

competências-chave, a que temos chamado Áreas de Formação e a busca dos “grandes domínios de conhecimento” que se materializaram nas Áreas de CLC; STC e CP:

Prevaleceu a visão de uma matriz integradora que, na lógica do Referencial de nível básico, assentou, num primeiro momento, em quatro Áreas de Competências-Chave, articuladas entre si, as quais no novo Referencial deveriam apresentar um nível de complexidade mais avançado relativamente ao existente. As suas designações iniciais, que ao longo do processo foram sofrendo ligeiras alterações, consideravam os grandes domínios do conhecimento dessas quatro áreas.

Deste modo, partindo de um diagnóstico, que nos leva a ter um conhecimento aproximado das experiências de vida dos alunos, passamos a uma fase de *desenho curricular* e, posteriormente, à realização do *desenho didáctico*, procurando que as aprendizagens sejam significativas. Procuramos, também, proporcionar novas aprendizagens, tal como veremos posteriormente; não entendemos este esboço curricular linear, nem estático, mas antes dinâmico, criativo. O que está em causa, pois, é uma modalidade de trabalho que parte do discente e que tem em vista a sua formação integral no sentido em que Delors (1996) sugere a apresentação dos ‘quatro pilares’; daí que, a par da ciência em si mesma, se procure aperfeiçoar todas as competências que levem o indivíduo a preparar-se para uma vida plena neste século em que há muitas incertezas, muitas exigências feitas a cada um. O referencial remete igualmente para esta noção de ensino por competências:

Estamos portanto a trabalhar com noções de aprendizagem e de competência que se interligam e que permitem e encorajam que se considere o reconhecimento de competências através de abordagens de natureza interpretativa que envolvam uma recolha de dados qualitativos (por exemplo, através da observação, construção e análise de narrativas autobiográficas, elaboração de portefólios reflexivos, etc.). Para fazer sentido das aprendizagens, é preciso centrarmo-nos igualmente no conhecimento tácito dos adultos, nos papéis que estes assumem e constroem nas suas práticas e nos significados que dão às actividades que desenvolvem, bem como a esses papéis e ao enquadramento em que as práticas têm lugar. (Gomes, 2006:19)

Tendo em mente o proposto por Zabala (2007:135), em que os conteúdos são o fundamento das aprendizagens a realizar e das competências a desenvolver, de forma que: “(...) el mismo contenido se trabaja desde distintos puntos de vista o bien desde distintos planos de análisis (...)”, entendemos que as condições a criar pelos professores

são orientadas pelos eixos definidos por Delors (1998) – o ‘saber’ , o ‘saber fazer’, o ‘saber ser e estar’.

Tal como temos vindo a indicar, o ponto de partida para o trabalho docente é a existência de um problema e a finalidade do trabalho docente é criar condições favoráveis à aprendizagem, sejam elas relativas a espaços físicos, seja através de indicações ou sugestões de recursos que contribuam para a resolução do problema de partida. Falamos, pois, de um *desenho didáctico*, particularmente centrado em questões reais, para o aluno, na partilha de aprendizagens entre pares, e entre alunos e docente, uma vez que, a componente investigadora é muito forte e importante para todos os intervenientes no processo; e é, através da investigação e da reflexão, que todos se constituem aprendentes permanentes.

Se admitirmos o processo didáctico como um processo dinâmico e em evolução, realçamos que entre a fase de início e a fase de recomeço, encontramos dimensões que podemos considerar se constituem no processo em si mesmo, pelo que, destacamos o enunciado por Lamas (2009, diapositivo 17), que coloca em relevo as seguintes dimensões do processo de aprendizagem:

- a (re)construção de conhecimentos;
- o desenvolvimento de competências;
- a melhoria do desempenho laboral;
- a satisfação da curiosidade do indivíduo;
- a realização pessoal;
- a integração na comunidade.

O que destacamos, finalmente, a nível dos cursos EFA-NS, é a centralidade do aluno, a integração das experiências pessoais no processo de aprendizagem, e ainda, o trabalho partilhado; esta dinâmica, que parte do próprio aluno e da sua trajectória, reforçada pelo cruzamento com outras dinâmicas – vivências e trajectórias de outros sujeitos – contribui para uma síntese entre o a componente prática – vivida e experienciada – com o corpo científico de cada área disciplinar. Neste sentido, o que acontece é a aplicação dos conhecimentos construídos e das competências desenvolvidas em função da(s) realidade(s), naquilo que Nicolescu (1997:§6), como anteriormente houve oportunidade de comentar, refere estar ‘entre’, ‘através’, ‘para além’ das disciplinas, contribuindo para que, tal como apresentamos posteriormente, possa impelir os alunos para a intervenção social, crítica, responsável e com um elevado nível de autonomia. Não

temos dúvida que a revisão teórica e a reflexão que desenvolvemos no campo da didáctica, é um trampolim fundamental para a *praxis*, daí que o sub-ponto seguinte se debruce sobre esse campo.

## 1.2 Problematização entre uma didáctica geral e as didácticas específicas

Numa conceptualização tradicional de didáctica, podemos afirmar que a sua definição se situa entre dois conceitos chave: (i) o ensinar – o que fariam os professores, detentores do saber; e (ii) o aprender – o que estaria destinado aos alunos, em termos do saber a construir. Emerge, pois, um terceiro conceito: (iii) o saber. Na verdade, esta seria uma definição, não apenas excessivamente simplista, como também ultrapassada, porque, associada ao pensamento do século XIX e essencialmente à transmissão do saber do professor para o aluno, transmissão essa já por nós contestada no ponto anterior.

De acordo com Medina Rivilla e Salvador Mata (2005), a didáctica é uma disciplina de natureza pedagógica, que assume um compromisso de melhoria dos seres humanos, através da adaptação e do desenvolvimento apropriado do processo ensino e aprendizagem. Partindo desta proposta, gostaríamos de clarificar que o estatuto da didáctica se delineia como uma das componentes das ciências humanas e não apenas como parte das ciências da educação, isto é, a didáctica ergue-se com uma disciplina em si mesma, cujo objecto de estudo é, segundo Hernández-Pizarro e Ángelles Caballero (2009), o ensino. Tal como apresenta Lamas (2000), a didáctica tem em vista criar as condições favoráveis à aprendizagem. Daí, também, atendermos à proposta de Bolívar e Bolívar Ruano (2011) que centram o objecto da didáctica na acção pedagógica, no sentido em que ela está intimamente ligada à prática docente. Os autores referidos apresentam uma proposta, com a qual nos identificamos, em que sugerem a substituição da expressão habitualmente utilizada ‘processo’ por ‘processo didáctico’ afirmam, pois, que

El objeto primario de la Didáctica se asienta en un discurso sobre la acción pedagógica, más específicamente la práctica docente con el compromiso de su mejora. (...) Las prácticas de enseñanza o, más ampliamente, los procesos didácticos, en lugar del lema clásico de “procesos de enseñanza-aprendizaje”, se constituyen en el objeto base de la teorización didáctica. (p.7)

Assim, tomamos a reflexão sobre a didáctica como *techne*, cuja finalidade está associada à melhoria da *praxis* docente, no sentido em que nos conduz permanentemente ao questionamento sobre como levar os alunos a aprender, um conceito, um conteúdo ou a aperfeiçoar uma competência. Portanto, no que concerne ao estatuto científico da didáctica, convocamos de novo Lamas (2000:127), que refere a existência de um objecto de estudo, patente na “relação sujeito cognoscente/objecto cognoscível”. Destacamos, o seu estatuto de ciência humana, que estabelece diversos relacionamentos interdisciplinares, que se move entre as dimensões teoria e prática e resulta da articulação de vários saberes (Lamas, *op.cit.*:126):

(...) visando criar as condições à aprendizagem (...) é constituída por um conjunto de técnicas que preestabelecem, ao ensino, princípios e métodos que se destinam a criar condições favoráveis para que o aluno possa mais eficazmente tirar partido do processo ensino/aprendizagem (...).

Ao considerar o aluno, “na sua globalidade”, a didáctica perspectiva, ainda, na linha de Lamas (*op.cit.*:127), “o desenvolvimento harmonioso do ser humano”; assinalamos, deste modo, a importância de uma interpretação humanista do ‘processo didáctico’ patente na posição da autora em causa, e registamos que, tal como indica Patrício (2003:27), “No centro dos desafios está o Homem, mora, lateja o Homem.”, reiterando, deste modo, o desenvolvimento humano como finalidade da didáctica e, em termos mais genéricos, a educação integral, sublinhada pelo próprio Comenius quando menciona a ideia de ‘ensinar tudo a todos’, retomando a perspectiva holística, já referida neste capítulo, e colocando o homem como actor da sua aprendizagem:

(...) nas escolas, se deve ensinar tudo a todos. (...) Isto não quer dizer, todavia, que exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (...) Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores. (Comenius, 2001:119-120)

Partindo destes princípios, alargamos o âmbito da análise no sentido de reflectir sobre a relação entre uma didáctica geral e as didácticas específicas. Persite a discussão sobre a pertinência da didáctica específica e o lugar desta relativamente à didáctica geral. Patrício (2003) aceita, ainda, a ideia de uma didáctica “Especial”, que considera pobre, apesar de “eventualmente útil” (*op.cit.*:24); daí que sugira em alternativa o conceito

“Didáctica diferencial”, por atender às particularidades dos agentes envolvidos directamente no acto didáctico, especialmente no que diz respeito ao aprendente. Será esta proposta de Patrício, na óptica de Lamas (1992), a “Didáctica arte” que recorre à comunicação, à motivação, ao envolvimento dos intervenientes no processo em se implicam – a aprendizagem –, procurando responder aos seus interesses, necessidades e aspirações, isto é, diferenciar de acordo com as particularidades dos alunos e das situações.

Como tentativa de clarificar a problemática que identificamos, invocamos o pensamento de Bolívar (2005) que, ao analisar o programa de Shulman, coloca em evidência esta a relação entre o “conhecimento da matéria [CM]” e o “conhecimento didáctico do conteúdo [CDC]”. Nesta perspectiva, o que está em causa é o lugar da ciência, que é colocado em linha de discussão por Shulman (1986), como um “missing paradigm”. Portanto, em acordo com o pensamento de Bolívar (2005), conteúdos e didáctica não poderão configurar-se em campos opostos ou aditivos; também, na óptica de Lamas (2000), a didáctica se assume, para além do enfoque da *techné* e da arte, como ciência, pelo que, a uma das questões fundamentais da didáctica

- como se ensina? – a *techné*;

se acresce outras duas igualmente importantes

- quem ensinar? quem ensina?(os agentes envolvidos) onde se ensina?  
(as situações / os contextos) – a arte;
- o que ensinar? – a ciência que tem por objecto de estudo a disciplina em causa.

Estas questões surgem de forma particularmente claras em Bolívar (*op. cit.*:8), ao explicitar a ideia de CDC, afirmando que: “Recrear o reconstruir el contenido de acuerdo con las perspectivas propias y el contexto de la clase, convirtiéndolo en «enseñanza» sería realizar el CDC.” Podemos também admitir a existência de uma confluência entre didáctica geral e didácticas específicas. Ainda invocando Bolívar (*op. cit.*:12),

(...) hay (...) una metodología y principios generales o comunes, pertenecientes a una didáctica general y dependientes de unas teorías del aprendizaje; también

es cierto que cada matéria tiene modos específicos de enseñanza y una tradición didáctica propia de sus profesores.

Esta especificidade decorre tanto da ciência, do corpo de conhecimentos específicos, como da epistemologia da ciência que permite que cada área do saber reflita sobre ela mesma e sobre os processos e métodos da sua construção. A didáctica enquanto ciência abrange, portanto, duas áreas distintas mas confluentes – (i) a área científica da disciplina em causa, aqui a história; (ii) a área do ensino da história.

Estamos conscientes de que este debate tem contornos muito mais vastos. Pensamos, todavia, que o seu alargamento a um âmbito interdisciplinar, poderá enriquecer as concepções, que temos do lugar da didáctica específica, e enriquecê-las na partilha com outras áreas do saber; por isso, passaremos a enfocar a nossa reflexão em dois pontos-chave: a finalidade da didáctica das ciências sociais, particularmente a didáctica da história, eo seu contributo para co-docência, na área de formação CLC, análise que faremos no sub-capítulo seguinte – a ciência da docência –, que se atinge na e pela reflexão sobre a prática e que conduz à construção da teoria do ensinar história.

### 1.2.1 A didáctica no processo ensino e aprendizagem

Retomamos a questão que nos tem norteado e que passa pelo que ensinar, o como ensinar e quem envolver; recuperando o pensamento de Comenius que, referindo-se à didáctica considera-a como a “arte de ensinar e de aprender (...)” (p.12), estando aqui em presença, por um lado, a perspectiva da didáctica como arte na relação entre aluno e professor e o saber e o contexto; por outro, cremos, também, implícitas as outras perspectivas que, se bem que envolvendo a referente ao *corpus* científico, vão para além dele, no sentido de o transformar e adequar aos alunos e às situações potenciando as suas aprendizagens. Acrescente-se, ainda, tal como já houve oportunidade de problematizar um novo *corpus* científico, específico ao processo didáctico, que emerge da reflexão sobre a *praxis*, isto é sobre o acto didáctico – a teoria de ensinar história.

Tal, como afirmam Medina Rivilla e Salvador Mata (2005:7), esta é uma disciplina “(...) con gran proyección práctica, ligada a los problemas concretos de docentes y estudiantes (...)”, responde, pois, de acordo com os mesmos autores a:

- para quê formar os estudantes;



- que melhoria profissional necessitam os docentes;
- quem é o nosso público alvo;
- como aprendem os estudantes;
- o que devemos ensinar;
- como ensinar;
- com que meios ensinar.

Esta enumeração leva-nos a pensar na finalidade do ‘processo didáctico’, partindo, ao invés, da importância dos docentes nesse processo de organizar um conhecimento e colocar o aluno perante ele de forma a torná-lo ‘aprendível’. Concomitantemente, importa ter em consideração que, ao visualizarmos o processo didáctico como presentificado no triângulo clássico, este envolve o docente, o(s) aluno(s) e o saber; contudo, este envolvimento não constitui nem uma relação simplista, nem linear, nem estática, de tal modo que, como observamos na figura 2, o triângulo didáctico, apresentado por Lamas (1992), envolve os elementos supra-referenciados: a *Arte*, a *Techne* e a *Ciência*, que interagem entre si e entre os restantes elementos do mesmo, gerando um processo dinâmico, processo esse que, quanto a nós, leva à constituição de um novo *cospus* teórico que resulta da relação das três perspectivas focadas. Então, devemos considerar que o professor, ao partilhar de uma forma dinâmica a ciência com os alunos, evidencia o domínio de uma técnica que proporciona a aprendizagem, tendo como base o conhecimento didáctico – o novo *corpus* científico – que é desafiado a construir na e sobre a reflexão sobre a *praxis* que se manifesta na acção, com a tomada de decisões, para planificar, sequencializar, seleccionar e executar uma determinada acção didáctica.

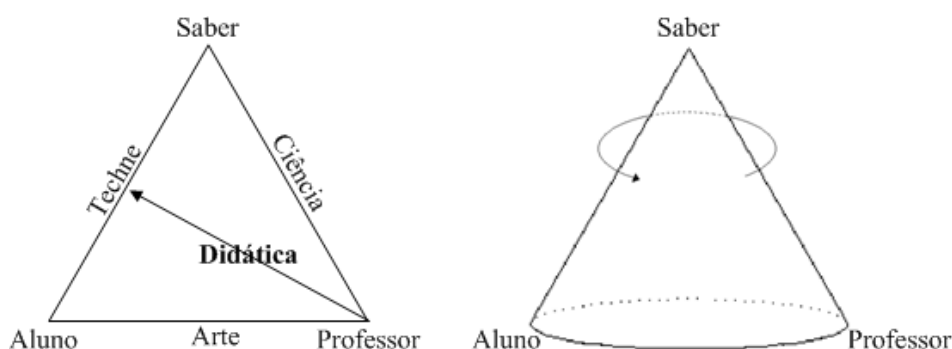


Figura 6 – Triângulo Didáctico, construído por Lamas (1992)

Deste processo é, tal como apresenta Lamas (*op.cit.*), a *Arte* que entendemos ser mais do que o relacionamento dos intervenientes, contemplando a introdução da criatividade, do subjectivo e do emocional, que supostamente passam pela construção didáctica e estão patentes no processo. Medina Rivilla e Salvador Mata (2005:9) afirmam que “(...) es arte el modo de entender, transformar y percibir la realidad con estética, poética y de forma bella. La acción de enseñar para que otras personas aprendan es una tarea en parte artística e en alto grado poética.”

Desta forma, definimos como nosso principal desafio a orientação dos alunos na sua aprendizagem, dando relevo a uma dinâmica entre o aprendente, o professor, enquanto facilitador da aprendizagem e o objecto dessa aprendizagem – a (re)construção de saberes. Considerando igualmente o papel do docente no acto de envolver os alunos, assumindo a subjectividade inerente à condição humana.

Conscientes da importância do trabalho de autores, cuja herança é indispensável para compreendermos os processos de aprendizagem e para reflectirmos sobre teoria e práticas educativas, sustentamo-nos num documento publicado pela Academia de Ciências dos EUA (2000) em que é mencionado que os construtivistas defendem a ideia de que tudo se aprende a partir de conhecimentos prévios, independentemente de como se ensina. Perante o exposto, gostaríamos, ainda que de uma forma breve, destacar Piaget, Vygotsky e Ausubel, cujos trabalhos se mantêm actuais no mundo da educação e, embora com especificidades, todos se encontram num contexto de propostas construtivistas do conhecimento.

O nosso propósito ao rever as propostas destes autores, deve-se essencialmente, à importância que cada uma delas assume para o processo didáctico, daí que seja uma análise breve, aquela que aqui faremos, pois não é nossa pretensão aprofundar o estudo a um nível da psicologia da educação; assim, o que faremos é indagar como os seus contributos se podem relacionar com a *praxis* docente e a aprendizagem.

Em análise realizada por Bueno e Kaufman (2004), salienta-se que o pensamento de Piaget se centra mais no desenvolvimento do que na aprendizagem. Considera também que a qualidade de pensamento dos adultos é diferente do das crianças. Consequentemente, o amadurecimento poderá ser visto como um factor de desenvolvimento progressivo de novas aprendizagens. Desta forma, a aprendizagem é

concebida como um processo de *equilíbrio*, conseguido após a assimilação e acomodação do conhecimento.

Ferracioli (1999) cita Piaget para explicar como este conceptualiza o desenvolvimento e a aprendizagem e como os diferencia:

Primeiro, eu gostaria de esclarecer a diferença entre dois problemas: o problema do desenvolvimento e o da aprendizagem. (...) desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações provocadas por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado, limitado a um problema único ou a uma estrutura única. Assim, eu penso que desenvolvimento explica aprendizagem, e esta opinião é contrária à opinião amplamente difundida de que o desenvolvimento é uma soma de experiências discretas de aprendizagem. (Piaget, 1964, p. 176).

Assim, enquanto o desenvolvimento, relacionado com as estruturas do conhecimento, se torna mais abrangente que a aprendizagem e, sendo próprio do ser humano, concerne a “totalidade das estruturas de conhecimento”, Piaget defende (1978:11) que o desenvolvimento “(...) é uma equilibração progressiva, uma passagem perpétua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior.” Por sua vez, a aprendizagem não é considerada como uma operação/apropriação espontânea, pois ela é provocada por estímulos exteriores, nomeadamente através de alguém que assume essa função provocatória; por outro lado, considera a aprendizagem confinada a problemas específicos, tendo em vista o desenvolvimento.

O autor (*op.cit.*:83) refere-se à inteligência como a adaptação a novas situações e considera-a “uma construção contínua de estruturas”; clarifica também que:

(...) todas as estruturas se constroem e que o facto fundamental é o desenvolvimento dessa construção, e que nada é dado à partida (...) as estruturas não são dadas à partida nem no espírito humano, nem no mundo exterior, tal como nós o percebemos ou organizamos. Elas constroem-se por interacção entre as actividades do sujeito e as reacções do objecto. (*op.cit.*:77)

Registamos que Piaget (*op.cit.*:81) considera que o problema existe na criação de uma nova estrutura; destaca a estrutura como um “sistema de transformação do mais simples

para o mais complexo”, afirmando ainda que “(...) quem diz transformação diz construção possível de novas estruturas (...)”. Fizemos anteriormente uma breve referência aos conceitos de ‘assimilação’, ‘acomodação’ e ‘equilíbrio’. Retomamo-los agora clarificando a conceptualização piagetiana (*op.cit.*:83), face a essas noções e, deste modo, em primeiro lugar, considerando a assimilação como a prova de que existem estruturas, pois é face a um estímulo do exterior que o indivíduo pode “agir e modificar um comportamento na medida em que for integrado em estruturas anteriores”. Em segundo lugar, considera a acomodação interligada com a assimilação e uma vez que o autor (*op.cit.*:84) a assume como “o ajustamento do esquema à situação particular”, assim, esta é determinada pelo objecto, enquanto que a assimilação é determinada pelo sujeito. Finalmente, integra neste processo a adaptação que é o ‘equilíbrio’ entre a assimilação e a acomodação; ou seja, esse, será o momento em que a estrutura já integrou o novo conhecimento, que decorre da interacção entre o sujeito e o objecto, isto é da forma como o sujeito se apropria do mundo envolvente.

Reforçamos então a ideia de que, de acordo com Ferracioli (1999:181), a inteligência está relacionada com a aquisição de conhecimento, visto que “(...) sua função é estruturar as interações sujeito-objeto.”; portanto, “(...) para Piaget *todo o pensamento se originana ação*, e para se conhecer a gênese das operações intelectuais é imprescindível a observação da experiência do sujeito com o objeto. Desta maneira, ao estudar a gênese do conhecimento, fá-lo centrado na acção do sujeito, pois retomando a explanação de Ferracioli (1999:186): “Piaget se propõe a estudar *a gênese do conhecimento centrado na ação do sujeito*, ou de como se dá o desenvolvimento de sua inteligência, esta última é entendida não como a faculdade de saber, mas como um conjunto de estruturas momentaneamente adaptadas”. Ainda no que concerne à aprendizagem, na perspectiva de Piaget (1974), citado por Ferracioli (1999:188), num sentido restrito e num sentido lato, a ideia surge nos seguintes termos:

Encontramos assim..., a distinção necessária entre a aprendizagemno sentido amplo e a aprendizagem no sentido restrito. O que éaprendido s. str. nada mais é do que o conjunto das diferenciaçõesdevidas à acomodação, fonte de novos esquemas em função dadiversidade crescente dos conteúdos. Em compensação, o que não éaprendido s. str. é o funcionamento assimilador com suasexigências de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação,fonte de coerência gradual dos esquemas e sua organização emformas de equilíbrio, nas quais já discernimos o esboço dasclasses com suas inclusões, suas intersecções e seus

agrupamentos como sistemas de conjunto. Mas, devido a essas interações entre assimilação e a acomodação, a aprendizagem s. str. e a equilíbrio constituem esse processo funcional de conjunto que podemos chamar de aprendizagem s. lat, e que tende a se confundir com o desenvolvimento.

Entendemos, pois, que nesta perspectiva da interacção entre a assimilação e a acomodação resulta a aprendizagem vista como o processo de equilíbrio, isto quando algo de novo passou a integrar a estrutura pré-existente; repete-se continuamente, na consolidação de novos conhecimentos apropriados e tem repercussões no aperfeiçoamento do aprendente. Então, face a novas aprendizagens, resulta o reforço do desenvolvimento.

Hernández-Pizarro e Ángelles Caballero (2009), ao estudar as repercussões que estes princípios têm no ensino, clarificam que, sendo as preocupações da escola de Genebra epistemológicas e evolutivas, não estão direccionadas ao contexto escolar; daí que importa avaliar vantagens e limitações das mesmas. As autoras em referência (*op. cit.*: 250) invocam o pensamento de Piaget e indicam que: “Su frase: enseñar algo a alguien es impedir que lo descubra es muy clara y la consecuencia que se extrae de ella es la subordinación de la enseñanza al proceso de aprendizaje.” Perante tal situação, interpretam que, face a este pensamento, o papel do professor passa para segundo plano na aprendizagem realizada pelo aluno.

Assim, o professor terá como função criar situações em que a criança desenvolva por si a aprendizagem; portanto (*op. cit.*: 250), “(...) el papel del profesor será principalmente, el de facilitar la equilibración haciendo que los niños observen, hagan registros, comentarios (...) y impedirlos que lleguen a falsas comodaciones. Lo importante es que las estructuras se construyen adecuadamente en todos los niveles.” Apesar da posição expressa pelas autoras, lembramos que, mesmo nesta perspectiva, o papel do professor continua a ser crucial no processo didáctico, e pode assumir um papel interventivo, na medida em que se apresenta com uma dupla função que consideramos de extrema importância, ao facilitar as aprendizagens, tem um trabalho anterior de reflexão sobre todas as questões já identificadas questões essas que estão directamente conectadas com o acto didáctico, isto é ensinar: o quê, a quem e como fazê-lo.

Por outro lado, ao evitar a falsa acomodação, o docente traz à acção a componente contínua e formativa da avaliação. As mesmas autoras Hernández-Pizarro e Ángelles

Caballero (2009: 255) invocadas referem-se ao papel do professor e indicam que “A la vista de estos argumentos las decisiones fundamentales que habrá de tomar el profesor han de recaer sobre cómo estructurar el proceso de actividad.” O que vai ao encontro do papel do professor na construção do *diseño didáctico*. Deste modo, em concordância com Bueno e Kaufman (2004:60), “(...) el manejo del docente debe estimular la autodirección y la autoconstrucción del conocimiento.” Portanto, na forma como entendemos a proposta de Piaget, ela não secundariza o papel do docente, pois a sua acção é importante no processo de organizar ou orientar a aprendizagem.

Tendo recuperado alguns aspectos do pensamento de Piaget, centrar-nos-emos agora no pensamento de Vygotsky e no seu contributo para a forma como vemos actualmente a aprendizagem. Este contributo é recuperado a partir da segunda metade do século XX e, apesar de apresentar *latus sensus* semelhanças com a perspectiva de Piaget, nomeadamente porque ambos se encontram numa perspectiva construtivista, o pensamento de Vygotsky dá um relevo importante ao contributo das relações sociais e da cultura para a aprendizagem, ponto em que, o consideramos mais enfático do que Piaget. Na análise de Cole e Wertsch (1996), realça-se a diferença entre os dois pensadores e chama-se a atenção para o facto de esta se centrar particularmente na visão da importância da cultura e do papel da mediação, para um e para outro dos pensadores. Assim, Cole e Wertsch (1996:§1) defendem:

(...) we will suggest that by and large commentators on the differences between these two thinkers have placed too narrow an emphasis on their ideas about the primacy of individual psychogenesis versus sociogenesis of mind while neglecting what we believe is a cardinal difference between them: their views concerning the importance of culture, in particular, the role of mediation of action through artifacts, on the development of mind.

Também Sirgado (2000:61) considera que apresentar as relações sociais como “definidoras das funções mentais superiores” representa uma “subversão” do pensamento tradicional, pois:

Vigotski desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, ao mesmo tempo que abre o caminho para uma discussão do que constitui a essência do social enquanto produção humana. A questão das relações sociais torna-se o eixo, nem sempre claramente explicitado, dos seus trabalhos dedicados à análise do desenvolvimento



humano, ao qual convêm mais o qualificativo de cultural que lhe dá este autor do que o de psicológico que lhe dá a psicologia tradicional.

Neste sentido, Hernández-Pizarro e Ángel Caballero (2009:261) indicam que com este reconhecimento da necessidade de ajuda externa, o construtivismo social “(...) devuelve a la enseñanza y al trabajo del profesor su sitio y su función.”, por oposição à perspectiva defendida pelo construtivismo genético. Desta maneira, na óptica das autoras, (*op. cit.*:261):

El papel del profesor será, por tanto, estructurar y guiar la construcción del conocimiento que realiza el alumno, lo que supone tomar decisiones en todas las etapas del proceso de enseñanza – momento preactivo, interactivo y postactivo – utilizando estrategias de reflexión en y sobre la acción (...).

Realçando a componente reflexiva do desempenho docente, o professor desenvolve vários momentos de reflexão, antes, durante a realização da acção, e após a acção ao organizar um novo ciclo de aprendizagem.

Ivic (2010:15) sistematiza o pensamento de Vygotsky, usando o que apelida de “fórmulas-chave” afirmando que:

Se houvesse que definir a especificidade da teoria de Vygotsky por uma série de palavras e de fórmulas chave, seria necessário mencionar, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores. E se houvesse que reunir essas palavras e essas fórmulas em uma única expressão, poder-se-ia dizer que a teoria de Vygotsky é uma “teoria socio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores”, ainda que ela seja chamada mais frequentemente de “teoria histórico-cultural.

Fica, assim, plasmada a abrangência do pensamento de Vygotsky, no que concerne à importância do meio e à sociabilidade; também é destacado o relevo que dá à cultura, à história e à linguagem como elementos catalizadores para a apropriação do conhecimento.

Segundo Ivic (1999), Vygotsky constrói a sua teoria, dando um grande enfoque à interacção do sujeito com o meio envolvente. Ao referirmos a interacção do aprendente com o meio, no caso específico do processo didáctico, entendemos dever realçar as dinâmicas subjacentes à interacção entre docente e discentes e também as componentes de cooperação e colaboração, fundamentais no processo de aprendizagem. Interligada



com esta perspectiva de interação pessoal, está o conceito de cultura; assim, Ivic (*op.cit.*:5) associa a ideia de sociabilidade à ideia de cultura:

En efecto, además de la interacción social, hay en esta teoría una interacción con los productos de la cultura. Huelga decir que no se puede separar ni distinguir a las claras estos dos tipos de interacción que suelen manifestarse en forma de interacción socio cultural (...).

Deste modo, é dado particular relevo a aspectos de ordem sociocultural, no desenvolvimento, e particularmente na forma como a acção do meio influencia o indivíduo. Sirgado (2000:52) realça mesmo que há uma inversão na relação na forma como Vygotsky vê a relação indivíduo/sociedade:

Vigotski inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade. No lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, diz ele, devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais.

O próprio Vygotsky (1994:§37) esclarece que é nesta dinâmica, em que o meio social actua sobre o sujeito, que se processa o desenvolvimento que concorre para a mudança interior:

This development is conditioned by outward influences. It can be defined as outer rather than as inner growth. It is the function of the social-cultural experience of the child. At the same time it is not a simple accumulation of experience as was stated above. It contains a series of inner changes which fully correspond to the process of development in the proper sense of that word.

O realce é, pois, colocado numa perspectiva de desenvolvimento em que as experiências sociais e culturais são fulcrais na construção do conhecimento, não se tratando, todavia de uma simples acumulação de conhecimento. Assim, de acordo com o ponto de vista de Vygotsky, tanto a cultura como o social concorrem para a aprendizagem, deste modo, Sirgado (2000:54) analisa de forma detalhada os dois conceitos em causa – ‘cultura’ e ‘social’; refere a sua complexidade mas considera a cultura vista como uma “(...) prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade(...)” e realça que Vygotsky afirma “repetidamente” o papel do outro na construção cultural do homem, enfatizando que “tudo o que é cultural é social” (*op.cit.*: 53):

Num sentido mais amplo, diz Vigotski, “tudo o que é cultural é social”, o que faz do social um gênero e do cultural uma espécie. Isso quer dizer que o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social é cultural mas tudo o que é cultural é social.

Esclarece, ainda, que o social é condição para o aparecimento da cultura; na verdade, parece difícil conceber uma cultura sem uma sociedade, uma comunidade à qual está subjacente e com a qual se inter-relaciona, na medida em que, a cultura é uma produção humana. Por isso afirma:

(...) o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É porém resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais. (Sirgado, 2000:53)

De salientar, então, a importância do conceito de ‘zona de desenvolvimento proximal’ [ZDP] como potenciadora da aprendizagem e, particularmente, das novas aprendizagens. Destacamos a componente de inter-relação entre os intervenientes no processo de aprendizagem, seguindo o pensamento de Ivic (1999:13) que esclarece, dizendo que:

En esta visión dialéctica de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo que hemos analizado, Vygotsky añade que éste último sería más productivo si se sometiera al niño a nuevos aprendizajes precisamente en la zona de desarrollo próximo. En esta zona, y en colaboración con el adulto, el niño podría adquirir con mayor facilidad lo que sería incapaz de conseguir si se limitara a sus propias fuerzas.

Também Hernández-Pizarro e Ángel Caballero (2009:262) realçam que, nessa relação do professor com os alunos, está a base para ajudar os processos de interiorização na ZDP e afirmam, neste sentido que: “La enseñanza consistirá sobre todo en estimular el desarrollo con ayudas justas, creando zonas de desarrollo a través de procesos interactivos que conduzcan a la autonomía y al cambio de esquemas.” E lembram ainda que este processo é complexo e exige do docente a postura reflexiva, a que já aludimos anteriormente, e também a tomada de decisões; assim o “(...) pensamiento práctico jugará un papel decisivo y nuclear ya que la ayuda no puede ser la misma, para todos los momentos o para todos los alumnos (...)”.

A mediação ocorre igualmente como elemento de (inter)ligação entre os aprendentes, em partilha e colaboração entre si e com o professor, assumindo a linguagem um papel fundamental como instrumento de mediação. Cole e Wertsch, (1996:§11), ao remeterem para uma publicação de Vygotsky editada em (1981:137), consideram que, para Vygotsky, a linguagem é fulcral enquanto factor de mediação, mas não o único, pois os autores alertam para a diversidade possível de elementos de mediação, que efectivamente enriquecem o processo de aprendizagem.

Language was the form of mediation that preoccupied Vygotsky above all others, but when speaking of *signs*, or *psychological tools*, he had a more extensive set of mediational means in mind, a set that included 'various systems for counting; mnemonic techniques; algebraic symbol systems; works of art; writing; schemes, diagrams, maps, and mechanical drawings; all sorts of conventional signs, and so on'.

Hernández-Pizarro e Ángelles Caballero (2009) consideram “elementos-chave” para estimular a ZDP, tanto a avaliação contínua, como o trabalho participativo e a promoção do trabalho autónomo. Do mesmo modo, Carneiro (2011:15) estabelece a relação entre a perspectiva construtivista, o papel do sujeito na construção do conhecimento e ainda uma visão intersubjectiva que decorre da aprendizagem social.

New learning theories emphasize a “new core” constituted by knowledge constructivism and learners who actively engage in self-management of cognitive processes. Constructivism sheds new light on the role of intersubjectivity vis-à-vis social learning: knowledge is elevated to the category of personal and social construct, indivisible from cultural conditionality and their forceful interplay. The road to knowledge and cognition is thus contingent on memory, history, language, ethnicity and affection. Culture, in itself, acts as a powerful marker of knowledge appropriation and transmission.

Já foi explicitado o valor que atribuímos ao trabalho partilhado, que se enquadra na proposta de Vygotsky, na medida em que facilita a interacção entre os envolvidos e consequentemente reforça a construção do conhecimento. Também a referência à avaliação contínua é essencial, já que ela permite ajustar o processo, e concorre para o despertar a curiosidade, visto que permite sugestões que levam o aluno a evoluir na resolução do problema. Por fim, todo o processo didáctico, tal como o concebemos, concorre para a autonomia, que cremos dá mais sentido ao conceito de aprendizagem ao longo da vida.

De acordo com Praia (2000:121), Ausubel desenvolve a sua teoria tendo como base as correntes cognitivista e construtivista da aprendizagem. Concebe a ‘aprendizagem significativa’, segundo a qual a informação é “armazenada” na mente do sujeito: “(...) as informações são armazenadas de um modo organizado, na mente do indivíduo, sendo esse complexo organizado – a estrutura cognitiva.” Para que a aprendizagem seja significativa, o sujeito apropria-se de novas informações, decorrentes de novas experiências, integrando-as nos conhecimentos que possui. Em nosso entender, é este processo que distingue a aprendizagem mecânica da aprendizagem significativa. Ausubel (1962:114) considera que ocorre uma aprendizagem significativa quando a nova informação integra a estrutura cognitiva do sujeito e clarifica que “(...) the new material will not be very meaningful unless they possess a adequate back of organizing, explanatory, and integrative concepts, and unless they can satisfactorily discriminate between new ideas in the learning task and previously learned propositions.”.

Praia (2000) sistematiza os processos de aprendizagem de acordo com a teoria de Ausubel, referindo a aprendizagem por recepção como um processo automático, visto que o conteúdo é apresentado de forma final. Considera que sendo um processo automático ele deve revestir-se de um carácter significativo; em segundo lugar, indica a ‘aprendizagem por descoberta’, e, neste caso, o conteúdo não é dado ao aluno mas dever ser descoberto antes de o incorporar na estrutura cognitiva; seguidamente, refere a ‘aprendizagem mecânica ou repetitiva’ e, então, o conhecimento armazenado arbitrariamente, mesmo que associado a conceitos prévios, conduz à memorização e subsequente perda de informação, a ser desta maneira não constitui uma aprendizagem significativa. Finalmente, considera a ‘aprendizagem significativa’, na qual para além da predisposição para aprender, implica a existência de noções prévias na estrutura cognitiva.

Referindo-se aos defensores da aprendizagem pela descoberta, Ausubel (1962:113) indica: “They tend to assume that all problem-solving and discovery experience is inherently and necessarily meaningful (...) knowledge can only be meaningfully acquired if students have current or prior concrete-empirical experience (...)”. A questão colocada é que, desde que a aprendizagem seja construída de modo não arbitrário ela pode ser significativa, independentemente se é por recepção ou por descoberta; Praia (2000:123), esclarece este ponto afirmando: “Segundo Ausubel, quer

a aprendizagem por recepção quer a aprendizagem por descoberta, podem ser significativas, desde que a nova informação se incorpore de um modo não arbitrário e literal às estruturas cognitivas”. O que está, pois, em causa é a forma como as aprendizagens novas se incorporam na estrutura prévia do sujeito.

Moreira (2002:13) expressa que nem a aprendizagem por recepção nem a aprendizagem por descoberta são por si só formas de aprendizagem significativa; esclarece que a

*Aprendizagem receptiva é aquela em que o aprendiz “recebe” a informação, o conhecimento, a ser aprendido em sua forma final. (...) Aprender receptivamente significa que o aprendiz não precisa descobrir para aprender. Mas isso não implica passividade. Ao contrário, a aprendizagem significativa receptiva requer muita atividade cognitiva para relacionar, interativamente, os novos conhecimentos com aqueles já existentes na estrutura cognitiva (...).*

No que concerne à aprendizagem por descoberta, clarifica Moreira (2002:13) que, do mesmo modo, o aprendente deve ter integrado na sua estrutura algo que lhe permita, ao descobrir, construir novas aprendizagens, integrando-as na estrutura que possui:

*Aprendizagem por descoberta implica que o aprendiz primeiramente descubra o que vai aprender. Mas, uma vez descoberto o novo conhecimento, as condições para a aprendizagem significativa são as mesmas: conhecimento prévio adequado e predisposição para aprender. (...) De um modo geral, não é preciso descobrir para aprender significativamente. É um erro pensar que a aprendizagem por descoberta implica aprendizagem significativa.*

O que está em causa, tal como apresenta Ausubel (1962:114), é que os aprendentes devem ter atingido alguma maturidade e alguma capacidade de abstracção para poderem realizar as operações mentais:

*To relate a new abstract-verbal learning task to their existing knowledge in non arbitrary substantive fashion, students require an adequate repertoire of abstract terms and symbols based on previous concrete experience. They must also be sufficiently mature from a cognitive standpoint to carry out this operation without the benefit of current or recently prior concrete empirical props.*

Para Ausubel, citado por Praia (2000), as experiências anteriores são de tal modo importantes que considera podermos estar perante uma falsa aprendizagem, se elas forem ignoradas porque, nesse caso, estamos perante uma aprendizagem mecânica e assente na transmissão de conhecimentos. Os conhecimentos anteriores funcionam,

portanto, como ‘ideias-âncora’ e é na relação destes com os novos conhecimentos que ocorre a modificação das estruturas pré-existentes. Também a linguagem e a interação com os outros são consideradas importantes, pois como afirma Praia (*op.cit.*:121): “A realidade é filtrada por uma estrutura conceptual que permite a nossa comunicação aos e com os outros”. As novas aprendizagens são ‘ancoradas’ na estrutura cognitiva pré-existente, através de “subsunçores”, que Moreira (2002) concebe como ‘ancoradouros’. Este autor (Moreira, 2002:5) clarifica que o termo ancorar pode levar a interpretar que existe falta de dinamismo no processo de aprendizagem significativa, realça esse processo como dinâmico afirmando que:

O termo ancorar, no entanto, apesar de útil como uma primeira idéia do que é aprendizagem significativa não dá uma imagem da dinâmica do processo. Na aprendizagem significativa há uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, na qual ambos se modificam. À medida que o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, ele também se modifica, i.e., os subsunçores vão adquirindo novos significados, se tornando mais diferenciados, mais estáveis.

De acordo com Moreira (2002), a componente dinâmica ocorre quando os novos subsunçores se vão formando e interagindo entre si de forma a que a estrutura cognitiva esteja em permanente reestruturação durante o processo de aprendizagem significativa. Daí a menção do dinamismo do processo, pois, os novos conhecimentos vão integrar-se na estrutura pré-existente:

O subsunçor é, portanto, um conhecimento estabelecido na estrutura cognitiva do sujeito que aprende e que permite, por interação, dar significado a outros conhecimentos. Não é conveniente “coisificá-lo”, “materializá-lo” como um conceito, por exemplo. O subsunçor pode ser também uma concepção, um construto, uma proposição, uma representação, um modelo, enfim um conhecimento prévio especificamente relevante para a aprendizagem significativa de determinados novos conhecimentos. (Morira, 2020?:4)

Porém, sendo o conhecimento construído com base em ‘ideias-âncora’, referenciadas por Praia (2000:132), faz algum sentido a sua afirmação que esta “(...) é uma teoria mais facilmente aplicada a situações de aprendizagem de adultos (...) e não tanto a crianças que ainda não têm estruturas suficientemente elaboradas e estáveis para “ancorar” novos conhecimentos de um modo significativo.” Todavia, se aceitamos o pensamento de Praia sobre esta matéria, cremos que pode caber ao professor ir criando situações de



aprendizagem significativa com os alunos tanto mais jovens como com os adultos e, segundo cremos, isso pode ser realizado através de uma imagem, um filme, uma conversa, com o intuito de proporcionar alguns conhecimentos prévios. Ainda o mesmo autor realça dois aspectos referenciados por Ausubel, no que concerne à aplicação da sua teoria à situação de aula:

- i) As ideias mais gerais devem ser apresentadas em primeiro lugar sendo posteriormente e progressivamente diferenciadas em termos de maior detalhe e especificidade; [e] ii) as unidades programáticas devem proceder à integração dos novos materiais com uma prévia informação introdutória, através de comparações e referências cruzadas entre as ideias novas e as já existentes.

Ao analisar as repercussões educativas das propostas de Ausubel, Hernández-Pizarro e Ángelles Caballero (2009) realçam que, pelo facto de ensino e aprendizagem estarem inter-relacionados, o ensino deve fundamentar-se através dos princípios da aprendizagem; por outro lado, consideram a aprendizagem significativa um processo que tem em vista a compreensão e a aprendizagem activa no sentido de interpretar a realidade. Neste sentido, Hernández-Pizarro e Ángelles Caballero (2009:274) defendem que cabe ao professor organizar o desenho das aprendizagens de modo a ir conduzindo o aluno a um estágio de controle da sua própria aprendizagem, momento esse que será aquele em que este se torna num sujeito mais activo, mais responsável e mais autónomo:

El profesor ha de realizar un buen diseño de tareas para estimular el motivación para el trabajo, la comprensión y la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones. Al mismo tiempo ha de organizar la realización del trabajo en el aula de forma estratégica, de modo que paulatinamente, el profesor ceda al alumno el control de su aprendizaje.

Dáí convocarmos Longworth (2005:54) que considera que os professores

Se convierten en organizadores de todos los considerables recursos humanos y educativos que tienen a su disposición y al servicio de una aprendizaje activamente estimulante. Y esto lejos de mermar el papel del profesor lo mejora, Este deja de ser el proveedor primordial de una información que se deberá regurgitar (...) y pasa a ser el director de una orquesta de aprendizaje cada vez más competente y que amplía su repertorio y mejora su actuación con cada ensayo.



Esta metáfora em que o docente se transforma em director de uma ‘orquestra’, que procura a melhoria e alarga os seus conhecimentos, as suas formas de agir e de intervir, está bastante próxima do trabalho empírico que desenvolvemos e que abordaremos em capítulo posterior.

Finalmente, importa clarificar que, neste contexto da aprendizagem construtivista, é fundamental desenvolver novos procedimentos de avaliação, mais próximos do modelo construtivista; invocando novamente Moreira (2002:24), o enfoque da avaliação está na ‘compreensão’ e consequentemente na aplicação do novo conhecimento construído:

(...) o que se deve avaliar é compreensão, captação de significados, capacidade de transferência do conhecimento a situações não-conhecidas, não-rotineiras. A proposta de Ausubel é radical: para ele, a melhor maneira de evitar a simulação da aprendizagem significativa é propor ao aprendiz uma situação nova, não familiar, que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido.

Pareceindiciar, assim, um processo de avaliação mais próximo de um modelos qualitativos do que quantitativos, bem como propõe a (re)construção no processo de avaliação,

(...) a avaliação da aprendizagem significativa deve ser predominantemente formativa e recursiva. É necessário buscar evidências de aprendizagem significativa, ao invés de querer determinar se ocorreu ou não. É importante a recursividade, ou seja, permitir que o aprendiz refaça, mais de uma vez se for o caso, as tarefas de aprendizagem. É importante que ele ou ela externalize os significados que está captando, que explique, justifique, suas respostas. (Moreira 2002:24)

Partilhamos completamente deste ponto de vista, já que, tal como veremos em seguida, valorizamos uma avaliação inacabada e em permanente actualização, pelo seu carácter de reestruturação das aprendizagens e pelo seu pendor formativo e formador.

### 1.2.2 O contributo da avaliação para as novas aprendizagens

Tendo vindo a reflectir sobre o processo didáctico, importa agora analisarmos o papel da avaliação nesse processo. A avaliação não pode dissociar-se do *desenho didáctico*, pois ela é parte integrante desse processo e desenvolvida numa multiplicidade de dimensões. Em Portugal, nas diferentes modalidades de ensino, tanto de jovens como de adultos, a avaliação é, de acordo com o referido por Fernandes (2005:1§1), orientada

para a classificação, selecção e certificação, colocando num segundo plano a melhoria das aprendizagens. Nesta linha de pensamento, o mesmo autor lembra que:

A investigação disponível sugere ainda que, em geral, as práticas de avaliação que prevalecem em muitos sistemas educativos pouco terão de verdadeiramente formativo. Normalmente a avaliação formativa fica relegada para segundo plano, dando lugar a práticas de avaliação pouco integradas no ensino e na aprendizagem, com pouca ou nenhuma participação dos alunos, marcadamente certificativas, muitas vezes emulando a avaliação externa, que ocupa realmente o primeiro plano das atenções.

Reflectimos anteriormente sobre o currículo integrado e o *desenho didáctico* coerentes, centrados na aprendizagem, mais especificamente numa aprendizagem que promove a integração dos conhecimentos. Reforçamos agora a necessidade de desenvolver uma avaliação “integrada no ensino e na aprendizagem”. Salientamos, de acordo com Zabalza (2007:239), que um dos princípios da avaliação – a sua natureza processual e sistémica –,“(…) es un proceso y está en un proceso, es un sistema y está en un sistema”. Assim, esta fase do processo de ensino e aprendizagem não pode surgir de forma pontual nem isolada, mas é importante que seja sistemática, sequencial e integrada.

Fernandes (2010) assinala diversas abordagens a nível da avaliação, indicando que estas têm vindo a acompanhar a evolução das ciências sociais e, particularmente, das ciências da educação; registamos duas das abordagens apresentadas por estarem em campos diferentes: “(...) abordagens inspiradas em pressupostos próprios de racionalidades mais técnicas ou, se quisermos, empírico-racionalistas, e perspectivas mais próximas do que poderemos designar como racionalidades interpretativas,críticas ou sociocríticas.” (op.cit.:20).

Ao propor esta dualidade, o autor esclarece que no primeiro caso se trata de uma abordagem que procura a neutralidade e a objectividade, “(...) procura-se *a verdade* através de uma avaliação tão objetiva quanto possível, em que os avaliadores assumem uma posição supostamente neutra e distanciada em relação aos objetos de avaliação.” (op.cit.:20), sendo as metodologias usadas de cariz quantitativo. No que respeita à segunda abordagem, a avaliação é assumidamente subjetiva, os avaliadores estão conscientes de que dificilmente deixarão de influenciar e de ser influenciados pelas circunstâncias que envolvem o ente a avaliar” (op.cit.:20); neste caso, as metodologias

são de natureza qualitativa. Nesta discussão, o autor reflecte sobre outras abordagens, porém, optamos por apresentar apenas os dois extremos do debate e não avançaremos para a discussão do estatuto epistemológico da avaliação.

Todavia, destacamos a percepção de que a avaliação tem vindo a evoluir, tal como lembram Fernandes (2010) e Escudero Escorza (2003); assim, o modelo tradicional de avaliação tem dado lugar a mudanças, particularmente sensíveis a partir dos anos '90. O último autor mencionado refere Tyler como:

(...) el primero en dar una visión metódica de la misma, superando desde el conductismo, muy en boga en el momento, la mera evaluación psicológica. Entre 1932 y 1940, en su famoso Eight-Year Study of Secondary Education para la Progressive Education Association, publicado dos años después (Smith y Tyler, 1942), plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación. (Escudero Escorza, 2003:14)

Neste sentido, o próprio Tyler (1973:108) refere: “La evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tal como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos” e menciona ainda a educação como um juízo de condutas Tyler (1973:109) indicando que a avaliação “(...) debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue (...)”. Valorizando, dessa maneira, a avaliação como ‘julgamento’ e modificação de ‘condutas’ como finalidade da mesma, Gimeno Sacristán (2005:340-341), ao analisar a visão que persistiu durante os anos '60 e '70, chama precisamente a atenção para o facto de Tyler se enquadrar numa teoria condutista e, portanto, a mesma encontra-se intimamente ligada às mudanças de conduta “(...) observables por medio de técnicas objetivas de evaluación”. Porém, tal como apresenta Escudero Escorza (2003), o próprio Ralph Tyler, em entrevista dada em 1993 a Pamela Perfumo, faz a actualização do seu pensamento. Esta entrevista, analisada por Horowitz (1995), leva a crer que há uma actualização do pensamento de Tyler, uma vez que Escudero Escorza (2003:16) realça “sus ideas básicas, convenientemente actualizadas, se entroncan fácilmente en las corrientes más actuales de la evaluación educativa.” Recorrendo à análise realizada por Horowitz (1995), Escudero Escorza (2003:16) indica que, de acordo com Tyler, já nos anos '90, surge a avaliação também com a finalidade de guiar a aprendizagem e de uma certa forma sugere uma perspectiva sistémica, começando por afirmar a:

- a) Necesidad de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación, antes de ponerse a evaluar. Los actuales planteamientos de evaluaciones múltiples y alternativas deben ajustarse a este principio
- b) El propósito más importante en la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles a que aprendan. Para ello es necesaria una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento; no basta con asegurarse que hacen regularmente el trabajo diario.

Escorza, (2003:16), ao continuar a enunciar o pensamento de Tyler, indica também que este defende o portefólio como um instrumento “valioso” de avaliação e aponta para uma avaliação em contexto, no caso dos alunos, direccionada a cada um em particular:

- c) El «portfolio» es un instrumento valioso de evaluación, pero depende de su contenido. En todo caso, hay que ser cauteloso ante la preponderancia de un solo procedimiento de evaluación, incluyendo el «portfolio», por su incapacidad de abarcar todo el espectro de aspectos evaluables.
- d) La verdadera evaluación debe ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades del alumno y el centro. En rigor, la comparación de centros no es posible. (...)

No que concerne o portefólio como instrumento de avaliação, deixamos para mais tarde essa análise. Já relativamente à actualização da proposta de Tyler, o que realçamos é a importância de atendermos às particularidades de cada aluno e a ideia de avaliar para orientar e guiar os alunos no processo de aprendizagem, isto é, o que realmente pretendemos trazer a debate, pois é nosso propósito recentrar a análise na avaliação enquanto elemento do processo ensino e aprendizagem; desta maneira, com Boggino, (2009:80) realçamos que “(...) ensinar *implica, sempre*, avaliar os saberes dos alunos e propor estratégias pertinentes, para que os alunos possam, progressivamente, ir reestruturando e ressignificando esquemas e conhecimentos (...)”. Nesta perspectiva, a avaliação está directamente relacionada com a possibilidade de detectar problemas no processo de aprendizagem e facilitar a consciência do aperfeiçoamento, produzindo no dizer de Boggino (2009:81) ‘aprendizagens genuínas’, conforme as suas palavras atestam:

Ainda que o processo de aprendizagem não seja linear, deve ser sistemático. O aluno vai traçando um caminho sinuoso e repleto de contradições, erros e conflitos. Mas é precisamente este espaço de dúvidas e incertezas o que permite avaliar as suas produções, sejam ou não realizadas de forma correcta, e identificar os erros ou conhecimentos como indicadores didácticos que facilitem

as intervenções do docente e a produção de aprendizagens genuínas. Por isso, a avaliação constitui uma estratégia de ensino que pode facilitar ou obstruir o processo de aprendizagem.

Aceitando a avaliação como uma ‘estratégia de ensino’, entendemo-la sistemática, contínua e estreitamente ligada à conquista da autonomia e à consciência da necessidade de sermos todos aprendentes permanentes, visto que, transmitindo a consciência de que na busca de novas soluções, podemos sempre operar melhorias nas nossas aprendizagens. Desta maneira, destacamos a possibilidade da permanente (re)construção da aprendizagem, que pode reduzir o sentimento de fracasso e facilitar a auto-estima, a motivação e o aperfeiçoamento, resultante duma atitude colaborativa entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Adianta, ainda, Boggino (2009:83) que:

No seu trabalho diário na sala de aula, o docente avalia continuamente e é, precisamente, em função dos erros que os alunos cometem ou dos conhecimentos que têm dos conteúdos abordados, que o professor poderá dar um contra-exemplo, colocar uma pergunta ou dar uma informação, mas sempre partindo do conhecimento acerca da produção do aluno.

Esta perspectiva da avaliação contínua é essencial, na medida em que no exacto momento em que o discente está a desenvolver o seu processo de aprendizagem, o docente pode discutir com o aluno, ou indicar outros percursos, na linha do que apresenta Perrenoud (1998:§4), referindo-se à avaliação formativa; dessa sua tomada de posição, destacamos:

Je propose de considérer comme formative toute pratique d’évaluation continue qui entend contribuer à améliorer les apprentissages en cours, quel qu’en soit le cadre et quelles que soient les possibilités et les tentatives concrètes d’individualisation de l’enseignement.

De facto, importa ter presente que não se deve perder de vista a dimensão formativa da avaliação, mantendo esta sempre o rigor do qual se deve revestir. Na perspectiva descritiva que Perrenoud adopta o alargar do conceito de avaliação à perspectiva de regulação das aprendizagens é desejável.

Neste campo, Fernandes (2006) discute os conceitos de avaliação formativa e, também, os de avaliação sumativa. O que propõe é uma ‘avaliação formativa alternativa’.

Segundo este autor, a expressão ‘avaliação alternativa’ começa a entrar na literatura académica (Fernandes, 2006:24)

(...) como uma espécie de guarda-chuva sob o qual se abriga todo e qualquer processo de avaliação destinado a regular e a melhorar as aprendizagens, focado nos processos, mas sem ignorar os produtos, participado, transparente, que não seja essencialmente baseado em testes de papel e lápis e integrado nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ao assumirmos a avaliação como parte integrante do processo didáctico, mesmo como uma estratégia, como defendia Boggino, entendemos a perspectiva formativa no sentido de uma avaliação para o aperfeiçoamento do sujeito, e alternativa, na medida em que ela traz necessariamente novos desafios e representa uma fuga ao paradigma tradicional que via a avaliação como juízo de valor, ou prestação de contas pois, segundo refere, “(...) todas são alternativas a uma avaliação que, genericamente, se caracteriza por dar mais ênfase aos processos de classificação, de selecção e de certificação, aos resultados obtidos pelos alunos, à utilização sumativa dos resultados dos testes ou à prestação de contas.” (Fernandes, 2006:25). A sua proposta vai então no sentido de que se desenvolva uma verdadeira *avaliação formativa alternativa*, que define da seguinte forma (Fernandes 2006:32) :

A *avaliação formativa alternativa* (AFA) baseia-se em novas visões acerca da natureza das interacções sociais que se estabelecem nas salas de aula entre os alunos e entre os professores e os alunos. É um processo pedagógico e interactivo, muito associado à didáctica, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão. Nestas condições, a AFA pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores

Apelamos à posição de Perrenoud, acima mencionada, que relaciona a avaliação formativa com a avaliação contínua e de cariz regulador; neste campo, convocamos também Gimeno Sacristán (2005) que apresenta as duas ideias que consideramos se complementam – avaliação formativa e contínua – e realça o carácter informal de ambas. Este ponto de vista de Gimeno Sacristán (2005:372) é-nos particularmente próximo pois está bastante direccionado para o trabalho empírico que desenvolvemos:

El propósito mismo de la evaluación formativa aplicada a contexto natural de aula nos lleva a asociarla con una evaluación realizada a través de



procedimientos informales (...) porque la dinámica normal de una clase hace inviable una aplicación constante de instrumentos o pruebas formales.

Quando falamos desta componente informal da avaliação contínua e formativa, referimo-nos à impossibilidade apontada pelo autor e sentida em situação de aula de estar permanentemente com a preocupação de elaborar registos. O valorizar a avaliação, no contexto do processo de ensino, conduz-nos a permanentes discussões com os discentes sobre a sua evolução e permite-nos fazer sugestões e reorganizar o trabalho que cada um deles tem em desenvolvimento. Feita esta afirmação, cabe esclarecer que esta opção estratégica está intimamente relacionada com a metodologia de trabalho de projecto que adoptamos bem como com uma componente reflexiva da avaliação que prezamos; Gimeno Sacristán (2005:338) estabelece o que indica como uma primeira ideia ou definição de avaliação nos seguintes termos:

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo (...) reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Destacamos as expressões ‘se analizan’, ‘se valoran sus características’, pois o que está em causa, é a consciência de si, associada à necessidade sentida de melhorar, de forma que Gimeno Sacristán (2005) realça uma componente indagadora inerente à avaliação formativa; daí que a reflexão continuada e sistemática seja fundamental no processo de avaliação, no qual, na verdade, tudo pode ser aperfeiçoado. No que concerne a esta temática da avaliação e de acordo com o pensamento de Fernandes (2006:25), tal como o entendemos, consideramos estar em consonância com o trabalho que temos desenvolvido, porquanto, estamos em pleno acordo com a ideia de “(...) uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, mais integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar (...)”.

Portanto, na linha do que temos vindo a apresentar, retomamos o pensamento de Fernandes (2006, 2008) que, ao sistematizar a sua concepção de avaliação formativa alternativa, sistematiza algumas características, pelo que se refere à avaliação:

- organizada em estreita relação com um *feedback* inteligente e diversificado;



- o *feedback* é importante para *activar* os processos cognitivos e metacognitivos que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima;
- a natureza da interacção e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer *pontes* entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem);
- os alunos responsabilizam-se progressivamente pelas suas aprendizagens e têm oportunidades para partilhar *o que e como* compreenderam;
- as tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente seleccionadas, representam domínios estruturantes do currículo e activam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar);
- as tarefas reflectem uma estreita relação entre a didáctica e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem; e
- o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.

(Fernandes 2006: 31)

Sendo o objecto deste trabalho de investigação, um modelo de educação de adultos proposto pela Tutela, procedemos à revisão do Guia de *Orientações para a Acção*, editado pelo Ministério da Educação (Canelas, 2007:16), a fim de clarificar a proposta da administração central sobre a avaliação, desse modo, verificamos que a avaliação nos cursos EFA-NS “(...) baseia-se em instrumentos de natureza qualitativa, que permitirão aferir as aprendizagens que tomam corpo e forma no *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem*”. Considera-se, no citado documento, o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem* como “(...) o instrumento de avaliação por excelência (...)” para o qual cada área de formação contribui. Numa perspectiva da implementação deste instrumento, o aluno selecciona, com critérios pessoais, os trabalhos que pretende incorporar no seu PRA, reflectindo sobre o que produziu, evidenciando pontos fortes e fracos do processo de aprendizagem, constituindo-se, deste modo o PRA num espelho do percurso realizado e numa amostragem do que se tornou significativo para si. Voltamos a Fernandes (2006:40), que questiona a designação de ‘instrumento de avaliação’ atribuída ao portefólio e considera que esta discussão vai para além da expressão em si visto que, segundo o autor, reveste-se de um carácter epistemológico:

Também é necessário ponderar se será adequado designar como *instrumentos* de avaliação um *portefólio* de trabalhos produzidos pelos alunos, uma

composição, uma reacção crítica a um dado texto ou uma narrativa referente a uma visita de estudo. Penso que não se trata de uma mera questão semântica mas antes de uma questão epistemológica que tem alguma relevância teórica.

Deste modo, o autor associa o conceito de ‘instrumento’ ao modelo Taylorista do século XIX e, portanto, a uma ‘racionalidade técnica’, em que predominava a noção de medição. Este autor (2006) propõe outras designações tais como “tarefa de avaliação”, “método de avaliação”, “estratégia de avaliação”, sustentando a sua escolha na congruência que defende existir entre elas e o conceito de avaliação formativa. Esta discussão relativa à designação a atribuir ao portefólio é pertinente, mas as nossas questões vão num outro sentido

- em que medida o portefólio é um ‘instrumento’ ou um ‘estratégia’ de avaliação?

ou em alternativa,

- como é que o portefólio se constitui num instrumento de aprendizagem?
- que reflexos tem no processo didáctico e, por conseguinte, no processo de avaliação?

Tomando a conceptualização de Lamas (2003), o portefólio:

*(...) resulta do trabalho sistemático desenvolvido ao longo de um determinado período de tempo, sobre um determinado tema; consiste na reunião de documentos de várias ordens; apresenta reflexões sobre a documentação coligida e sobre o trabalho que se vai desenvolvendo, apresentando as várias versões que esse trabalho vai apresentando (...). As reflexões apresentadas podem ser do criador do portfolio ou de outra(s) pessoa(s) que acompanhe a sua construção.*

Julgamos, pois, poder afirmar que o portefólio, ao estar interligado com ‘um trabalho sistemático’ de recolha de documentação sobre o processo, está intimamente relacionado com a aprendizagem; daí, adoptarmos a expressão ‘instrumento de aprendizagem’. Destacamos, também, a posição de Montero *et al* (2003:103-105), que realçam a vantagem deste instrumento como reflexo do processo de aprendizagem e que implica uma nova postura em relação à avaliação formativa.

Los portafolios son un reflejo especialmente genuino de un *proceso de aprendizaje*. Por eso, más que una nueva manera de evaluar puede considerarse

como un modo de entender el proceso de enseñanza. (...) Utilizar el portafolios implica también, en coherencia, apostar por una evaluación formativa, en la que la propia autoevaluación adquiera mayor protagonismo.

Em geral, consideramos o portefólio um instrumento de aprendizagem que poderá enriquecer muito o trabalho de alunos e professores, principalmente se pensarmos, como tem vindo a ser sustentado, numa postura de pró-actividade por parte do aluno e, num papel de mediador ou orientador, por parte do professor, sendo que, ao longo do processo, segundo a perspectiva de Sá-Chaves (2005), o professor se transforma num interlocutor, que facilita o *feedback*, indicando outras hipóteses de trabalho, ou outras oportunidades de aprofundamento, o que corresponde à ideia de *feedforward*.

Tendo em conta estas ideias, apelamos novamente ao pensamento de Fernandes (2008:367) que, na sua conceptualização de avaliação formativa alternativa, indica que esta

(...) representa (...) uma tentativa de integrar perspectivas teóricas distintas. Neste aspecto o desafio consiste em conseguir compreender como é que, na prática, o conceito francófono de regulação e o conceito anglo-saxónico de *feedback* se articulam e fortalecem a principal função da avaliação formativa: melhorar as aprendizagens dos alunos.

Defende este autor que, na concepção francófona, o *feedback* constitui “um elemento a considerar sem que, no entanto, ocupe o lugar de destaque no desenvolvimento das aprendizagens que lhe é atribuído pelos (...) autores anglo-saxónicos” (2006:27), já que se coloca em destaque o auto-controlo, a auto-avaliação ou a auto-regulação. Por outro lado, considera que a “(...) avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos. Talvez por isso mesmo, o *feedback* seja um conceito tão central na visão anglo-saxónica (...)” (2008:28); sendo que é através do *feedback* que os professores “comunicam aos alunos” o que conseguiram a nível das aprendizagens.

Cremos que podemos aglutinar as duas posições, até porque, tal como já defendemos, uma das componentes da avaliação é a discussão com os alunos relativamente aos seus progressos, e o que pode ser levado a cabo no sentido do aperfeiçoamento – estando aqui a outra face da mesma moeda: o *feedforward* – que permite abrir pistas, discutir novas vias e novos percursos. Esta perspectiva está em consonância com Sá-Chaves

(2005:9), no sentido em que esta autora alerta para a elaboração do portefólio reflexivo como “(...) uma estratégia que procura evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria da informação, reconstruindo o seu conhecimento pessoal prévio, permite ao professor/formador compreender e intervir atempadamente nesses mesmos processos”. Por outro lado, refere a mesma autora que, ao realizar o *feedback*, o professor está a disponibilizar “(...) outros olhares, abrindo o espectro das hipóteses, criando novas oportunidades de aprofundamento e/ou de inovação dos discursos pessoais.”

Deste modo, os alunos vão constatando que o seu trabalho está em permanente aperfeiçoamento, uma vez que os comentários que vamos fazendo, em conjunto com a co-docente com quem trabalhamos, sinalizam os aspectos positivos bem como os negativos sugerindo propostas de melhoria, neste caso. Por outro lado, ao tomarem consciência de que este processo se pode repetir até que as competências estejam atingidas, os alunos sentem-se mais motivados e envolvidos no processo, o que nos leva a pensar que estamos progressivamente a aumentar o grau de complexidade, de acordo com o modelo defendido por Broderick (2001) e Merrill (2002).

Alves (2006) aponta para um modelo ‘alternativo’ de avaliação, centrado no aluno e numa ‘lógica de acção’, que aponta para uma perspectiva de avaliação formadora. Deste modo, espera-se que a escola responda a estes desafios, fornecendo aos alunos situações propiciadoras do desenvolvimento das competências que lhes permitam implementar, de forma autónoma, a ALV, em diferentes situações e contextos. Decorrente deste pressuposto, em consonância com o paradigma educacional emergente, ao ser essencialmente formadora, defendemos que a avaliação deve ter um carácter de (re)construção permanente, fornecendo aos aprendentes o que Lamas (2009) menciona como *feedback* e *feedforward*, isto é, mais uma vez, o docente coloca-se na posição de, em articulação com o aluno, encontrar pontos fortes e pontos fracos do desempenho e abrir caminhos, discutir possibilidades de melhoria e/ou aprofundamento das competências a atingir.

Ao conceber a avaliação como (re)construção, o que temos realmente como finalidade é facilitar o permanente aperfeiçoamento e reconstrução do *desenho didáctico* que desenvolvemos com o grupo. Daí a importância que atribuímos também à construção do diário docente, que nos permite reflectir sobre o processo de ensino e aprendizagem, nas

suas diversas dimensões, particularmente, a relevância e adequação das actividades, tendo em vista os alunos e as competências que deverão ser adquiridas.

Remetemos, ainda, para o Guia de *Orientações para a Acção* (Canelas, 2007), onde, para além de características da avaliação formativa, associada aos cursos EFA-NS, se afirma que esta deve ser: processual; diversificada; reguladora e orientadora; qualitativa e mensurável. Este carácter mensurável decorre da atribuição de créditos que o aluno vai acumulando, conforme vai evidenciando os critérios delineados pela Tutela.

Nesta perspectiva, em que apresentamos o processo de aprendizagem, afirmamos, pois, que todas as dimensões do processo terão o seu recomeço, na medida em que o aperfeiçoamento é crucial, associado à partilha e à negociação. Fernandes (2006:36) conceptualiza, então, a avaliação, dizendo que ela “(...) é um processo desenvolvido *por e com seres humanos para seres humanos*, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política.” e continua problematizando a forma como a avaliação se torna perceptível; daí que afirme: “No entanto, também parece que, não sendo matéria exacta, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão.”.

Concluindo esta reflexão sobre o lugar da avaliação no desenvolvimento do *desenho didáctico*, destacamos o seu carácter dinâmico, o enfoque no desenvolvimento humano, partindo dos alunos e das suas experiências de vida para a definição do trabalho com o grupo e com cada aluno em particular. Invocamos, nesta linha, a opinião de Boggino (2009:83): “A avaliação terá que ser contínua, global e integradora e adequar-se, no quadro das intenções educativas, aos conhecimentos e competência cognitiva dos alunos.” Ao ser integrada no processo didáctico, no dizer de Gimeno Sacristán (2008), a avaliação assume-se como globalizadora e holística, pois envolve o aluno no seu todo. Em suma tal como já tínhamos sugerido, encontramos-nos comprometidas com uma:

(...) avaliação integrada, flexível e em que a (re)construção e o (re)aperfeiçoamento assumem uma importância crucial, pois, ao considerarmos a mudança de perspectiva, face ao Ensino, é necessário também repensar a avaliação. (...) encarada como parte integrante do processo de aprendizagem, em que a co-responsabilização de todos os intervenientes é fundamental. O trabalho colaborativo e co-operativo retira-lhe o carácter de “julgamento”,

“apreciação” e “valorização” que sempre lhe esteve associado. (Gomes e Maria, 2010: 827)

Desse modo, consideramos importante o envolvimento de todos os intervenientes no processo, sendo o seu principal fim a construção de aprendizagens diversificadas que envolvam todas as facetas de que se reveste o processo. Relembramos de novo as quatro vertentes: ‘saber’, ‘saber ser’, ‘saber fazer’ e ‘saber estar’ com o outro que, em conjunto, vão ao encontro de uma avaliação holística, pelo que destacamos particularmente, a componente afectiva, que ainda não tínhamos referenciado. Cremos, esta poderá conduzir a que pessoas, diferentes entre si, constituam um grupo de aprendentes mais próximo e com a preocupação de se ajudarem mutuamente, tentando, deste modo, de acordo com Fernandes (1994:§4), uma aprendizagem “(...) mais autêntica, mais participada e mais reflexiva (...)”.

Importa agora, no capítulo que se segue, fazer uma abordagem da didáctica da história, da importância desta disciplina na formação dos indivíduos e, principalmente, analisar em que medida a história contribui para a área de formação CLC e que, como referido anteriormente, constituiu o nosso problema de partida.

## 2 A didáctica da história

No sub-capítulo anterior, conceptualizámos a didáctica como a técnica e a arte de transformar uma ciência num saber a ser apreendido. Realçamos, também, a presença de uma dialéctica entre a dimensão teórica e a dimensão prática que, por sua vez, é, também ela, geradora de teoria. Essa componente transformadora está na raiz da investigação didáctica, assim como do próprio acto didáctico, pois encontra-se intimamente ligada à relação entre o saber, correspondente ao corpo científico, e o saber ensinado – entre o saber e a sua ‘transposição didáctica’; é neste processo que surgem os outros elementos já identificados: a *technè* e a *arethé*. Pagès Blanch (2011) expressa a ideia de que a didáctica das ciências sociais está direccionada para a prática de ensinar conteúdos sociais e sistematiza a suas áreas de estudo, realçando a relação entre professor, aluno e saber escolar, num contexto espacial, e exemplifica – uma turma, uma escola. Neste sentido, a intenção da investigação é a compreensão das diferentes relações que se estabelecem entre os intervenientes do processo didáctico, e também a busca de uma melhor intervenção, daí o facto da presença da componente prática. Pagès Blanch (2011:50) clarifica que estes conhecimentos, “(...) emergen de la práctica y se dirigen a la práctica.”

Desta maneira, também com Miralles Martínez, Molina Puche e Ortuño Molina (2011), enfatizamos que, tal como apresentamos neste trabalho de investigação, as duas vertentes – a teórica e a práctica – jamais estão dissociadas. É dessa cumplicidade que emerge a aplicabilidade da investigação, tanto a nível da didáctica geral como em particular da didáctica das ciências sociais. Os autores mencionados – Miralles Martínez, Molina Puche e Ortuño Molina (2011:167) –, clarificam esta ideia, ao afirmarem que:

Las investigaciones didácticas deben ser útiles, estar basadas en la práctica y en la medida de lo posible contar con la colaboración del profesorado de los niveles no universitarios. Sin investigación de calidad no podemos conocer cómo aprende el alumnado ni cuál es la mejor forma de enseñanza, y la finalidad de la investigación en didáctica de las ciencias sociales es renovar y mejorar el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales

Considerando a didáctica das ciências sociais e, particularmente a didáctica da história, importa esclarecer que esta é uma área ainda pouco consolidada, enquanto campo de



investigação, tal como afirmam, Molina Puche e Ortuño Molina (*op.cit.*), quando reconhecem que a didáctica das ciências sociais só surge como área de conhecimento científico na segunda metade da década de '80. Como exemplo dessa ausência, lembram que em 2010, no Congresso Internacional de Didáctica de Girona, esta foi a segunda didáctica específica com menos comunicações apresentadas. Os mesmos autores (*op.cit.*:153) invocam duas publicações de Prats Cuevas, em 1997 e 2003, que elencam as principais linhas de investigação a nível da didáctica das ciências sociais:

- Diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas.
- Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la didáctica de las ciencias sociales.
- Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales.
- Investigaciones ligadas a las concepciones de la historia y la geografía u otras ciencias sociales entre el alumnado, y la evaluación de los aprendizajes.
- Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio.

Julgamos estar mais próximas da primeira das linhas de investigação, identificadas por Prats Cuevas, pese embora algumas particularidades, já que o nosso campo de investigação explora a aprendizagem da história, numa perspectiva do diálogo inter e transdisciplinar, particularmente com a língua e a literatura, mas também com as outras áreas de formação, que fazem parte do plano de estudos do nosso público-alvo. Ao mesmo tempo, esse diálogo estabelece-se com as ciências da educação – aproximação proposta por Barros Guimerans (2008:5), que defende a interligação entre a investigação e o ensino da história afirmando que:

De todos modos, lo que más comparten la historia y la didáctica de la historia es, obviamente, la temática y la noción de historia. En realidad, la investigación y la enseñanza son, o deberían ser, fases consecutivas e interrelacionadas de un mismo proceso de conocimiento histórico. No obstante, hasta hoy la educación histórica e historiográfica de nuevos profesores e investigadores (enseñanza superior) y de nuevos ciudadanos (enseñanzas medias) no ha recibido la misma consideración académica o pública que la historia como investigación.

Por outro lado, destacamos, na nossa linha de investigação, a ligação que fazemos com a aprendizagem de adultos e com a aprendizagem ao longo da vida. O que pretendemos neste capítulo é, pois, enfatizar uma visão da história como uma ciência com um enorme poder formativo, aberta a aproximações com outras ciências e a diversos

actores, no sentido em que temos defendido ao longo deste trabalho de investigação, o estabelecimento de conexões entre a teoria e a prática, que nos são permitidas pelo diálogo entre a universidade e investigação, por um lado e, por outro, a acção na escola.

## 2.1 A história: conceito, funções e contributos

Sendo a história uma ciência que remonta à Antiguidade, vários conceitos foram sendo estabelecidos, bem como diversas funções atribuídas. Desde a historiografia greco-romana, muitos foram os autores e as correntes historiográficas de que, de uma certa forma, todos somos herdeiros. Em todo o caso, esta reflexão não pretende fazer essa retrospectiva, mas tão só elencar alguns dos eixos principais da historiografia actual, centrando a análise na conceptualização e, de uma forma interligada, nas suas funções e contributos.

O início do século XX assiste à renovação epistémica da história, particularmente se tivermos como referência o pensamento positivista que, tendo emergido no século XIX, é o alvo das críticas dos historiadores que se envolvem nesse movimento renovador, que surge, como é sabido, associado à revista *Annales*. Por uma questão de proximidade intelectual, destacamos Lucien Febvre e Marc Bloch. Estes historiadores, por sua vez, têm como referência tanto Henri Pirenne como Henri Berr que, no início do século, trazem a público a *Revue de Synthèse Historique*, que apresenta já um pendor renovador. Barros (2010) invoca Hexter que, em 1972, publica um artigo sobre Braudel, onde refere três etapas na historiografia dos *Annales*, nomeadamente:

- (i) a sua fundação em 1929;
- (ii) o período entre 1946-1947, correspondente ao pós-Guerra, altura em que Lucien Febvre assume a direcção;
- (iii) a etapa, entre 1956-1957, em que a liderança do movimento passa para Fernand Braudel.

Ainda com Braudel na direcção da revista, começa a delinear-se uma nova geração dos *Annales* a que associamos a '*Nouvelle Histoire*' e historiadores como Jacques Le Goff, Emanuel Leroy Ladurie e e Marc Ferro que, desde 1968, estão ligados ao comité de direcção da mesma.

A fundação dos *Annales d'histoire économique et sociale*, em 1929, por Lucien Febvre e Marc Bloch, ocorre num contexto histórico em que tanto os problemas decorrentes da

Primeira Guerra Mundial como da crise de 1929 têm impacto na vida dos europeus. Daí também a preocupação com o campo económico e social. Entendemos a mudança de nome da revista como uma forma de afirmação de novas posturas face à investigação histórica.

Assim, numa segunda etapa, uma década depois, as preocupações do movimento parecem dirigir-se mais para o domínio da história social: *Annales d'Histoire Sociale*, campo, então, reforçado. Em 1946, com Fernand Braudel, no comité de direcção da revista, a mudança de nome leva-nos a encontrar um alargamento da perspectiva do estudo da história. Agora, já não é somente história económica e social mas, assumidamente, uma vastidão de áreas de investigação – das economias às sociedades e à enorme abrangência das civilizações: *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. Posteriormente, a partir de 1994, já com os seguidores do grupo inicial, chegamos ao nome que persistiu até à actualidade: *Annales. Histoire, Sciences Sociales*.

O segundo grande momento de viragem ocorre a partir de finais dos anos '60, do século XX, e vai no sentido de uma especialização ou, como alguns autores referem, de uma 'fragmentação' (Matos, 2010). O que se verifica é o desenvolvimento de outros campos de estudo, aos quais não tinha sido ainda dada tanta centralidade como à história económica. Referimo-nos nomeadamente à história das mentalidades, da cultura e do imaginário colectivo, representada por historiadores como George Duby, Phillipe Ariés e Michell Vovelle, que fazem abordagens temáticas da vida privada, da família, da criança, da vida conjugal e das atitudes perante a morte. No prefácio que redige para a publicação da *História da Vida Privada*, Duby (1989) aponta o facto de estarem a avançar num campo sem predecessores e no carácter completamente inovador do empreendimento, tanto pelo carácter das temáticas abordadas como pelo espectro temporal e espacial da obra. Em nosso entender, este constitui uma abrangência importante, pois permite trazer ao conhecimento histórico as várias facetas da vida dos homens, não apenas a história económica, na perspectiva serial, mas também as outras dimensões da vida das comunidades no campo pessoal e privado, no campo profissional e comunitário e também no campo institucional.

Seguindo a sistematização de Matos (2010), em 1988, destaca-se uma quarta geração dos *Annales*, agora com Roger Chartier, Lyn Hunt e Carlo Ginzburg, que traz como

proposta a nova história cultural, cujas linhas chave são enunciadas por Matos (2010:123):

1. Rejeição do conceito das mentalidades, sem negar o valor dos estudos sobre o mental, ou mesmo recusar as aproximações com a antropologia e a longa duração.
2. Apreço pelas manifestações populares, das massas anônimas, como suas festas, resistências, crenças etc., sem rejeitar as expressões culturais das elites letradas.
3. Preocupação em analisar e reconstruir o papel das classes sociais, da estratificação, assim como dos conflitos sociais, de forma a perceber os indivíduos a partir de suas posições. (...)
4. Por fim, sua característica que pode ser considerada uma permanência da História das Mentalidades, que é a pluralidade de caminhos para a investigação histórica.

Na perspectiva de Barros (2010:20), esta quarta corrente retoma uma visão em que a narrativa, a biografia, a política, recuperam um espaço que tinha sido esbatido na historiografia do *Annales*, particularmente na corrente, cujas preocupações se centram mais na história das mentalidades.

Entre as novidades, postula-se a possibilidade de examinar a história de acordo com uma nova escala de observação – atenta para o detalhe, para as microrealidades, para aquilo que habitualmente escapa ao olhar panorâmico da macro-história tradicional – e é a esta nova postura que se passou a chamar de Micro-História.

Embora se encontre alguma polémica entre a comunidade científica, referida por Matos (2010) e por Barros (2010), sobre as rupturas e continuidades das novas correntes, face à historiografia dos *Annales*, não cremos ser clara a existência de uma ruptura em absoluto com a concepção anterior, pois, se por um lado, nesta quarta geração parece haver a recusa da história das mentalidades, por outro, mantém-se a persistência do mental. Persiste também uma concepção do tempo, que tinha sido proposta por Fernand Braudel, nomeadamente, a longa duração. Na segunda linha chave, apontada por Matos (2010:123), verificamos a preocupação com a persistência das manifestações culturais das ‘massas anónimas’, fazendo-lhes acrescer as manifestações das elites. Esta quarta geração denota também uma preocupação social, nomeadamente no que concerne ao estudo dos conflitos sociais, o que leva Matos (*op.cit.*:123) a indicar que “Essa

característica a distanciou da história das mentalidades, que procurava descrever a vida cotidiana de forma uniformizante, sem considerar os indivíduos e suas posições ou grupos na “estratificação social.”

Finalmente persiste a diversidade de campos de estudo que encontramos nos fundadores do movimento. Esta concepção foi alargada pela terceira geração e é agora retomada nos anos '80. Porém, verificamos que subsiste uma maior aproximação entre a dita terceira geração dos *Annales* e as primeiras propostas. Encontramos essa indicação no prefácio que Jacques Le Goff (1996) redige para a edição mexicana do texto de Marc Bloch: *Apología para la Historia*. Neste texto, Le Goff apresenta-se assumidamente herdeiro póstumo de Bloch e afirma a sua fidelidade à herança de Bloch e Lucien Febvre, não se escusando porém a uma atitude crítica. O que está em causa, nesta postura, encontra-se na linha do que refere Matos (2010:129), que faz a síntese dos princípios seguidos, grosso modo, pelas várias gerações de historiadores que seguem na senda da historiografia dos *Annales*:

(...) os *annalistes* defenderam que a interpretação dos fenômenos deve sempre partir do princípio de que os homens fazem a história e sua consciência é fruto da ação do tempo e das mentalidades formadas em grandes estruturas sociais, econômicas e religiosas e não apenas pela interferência da materialidade; não são as idéias que fazem o homem, ou sua relação com o trabalho, e também ele não é um agente hegemônico. O homem é ator e roteirista da história, ele a escreve, mas recebe do tempo heranças de padrões sociais, costumes, crenças e hábitos sobre os quais não age, é influenciado, sem ao menos saber sua origem.

Ao entendermos a história como uma ciência em construção dinâmica, facilmente aceitamos o debate de ideias, o pensamento crítico, a inovação. Todavia realçamos que a herança persiste e que, a partir dela, houve evolução e crescimento. Entendemos que o debate é proveitoso para o aperfeiçoamento do conhecimento histórico. Todos os debates ampliaram as propostas iniciais e, cada nova fase, cada historiador, trouxe o seu contributo, o que consideramos ser valioso. Porém, no essencial, persiste a visão do homem como actor e personagem; persiste a concepção da história como ciência da pluridimensionalidade, da multiculturalidade e da diversidade de tempos e de espaços geográficos. Esta é, na nossa óptica, a riqueza das propostas dos ‘velhos mestres’, que sobreviveu ao longo de cerca de um século.

Nesta evolução, importa salientarmos como crucial a ideia veiculada por Lucien Febvre (1985:29) de que a revista *Annales* “(...) não queria rodear-se de muralhas, mas sim fazer irradiar largamente, livremente, indiscretamente mesmo, sobre todos os jardins da vizinhança, um espírito, o seu espírito: isto é, um espírito de livre crítica e de iniciativa em todos os sentidos.”, o que denota, uma abertura ao questionamento, à busca de respostas a problemas, à valorização da posição crítica.

Independentemente dos diferentes olhares, das diversas posturas epistemológicas, parece ser consensual a mudança impulsionada pela historiografia dos *Annales* e os contributos de vários historiadores. Em termos gerais, o que ocorre com o movimento iniciado no começo do século XX é o alargamento do campo da investigação histórica em várias direcções, mais precisamente para uma enorme abrangência dos campos de estudo, assumindo desta maneira como função a compreensão da realidade que não é estanque ou limitada, pois nela entrecruzam-se as diversas dimensões da vida dos homens, numa perspectiva da complexidade humana.

Na viragem do século XIX para o século XX, passamos, assim, para uma dimensão a que nos atreveremos a considerar ‘macro’, pois a abordagem passa a ter uma visão mais alargada, a nível das áreas de estudo e investigação; passou a integrar, tal como vimos, as economias; as sociedades e as civilizações. Neste sentido, a história, que tem como objecto o homem – ou, sendo mais precisa, os homens em comunidade – pretende integrar o ‘todo’, ou melhor a diversidade da vida e das sociedades, tal como propõe Bloch (1996:56-57), que concebe a história como uma ciência social e humana. Explicita o autor que “(...) el objeto de la historia es, por naturaleza, el hombre. Mejor dicho: los hombres. Más que el singular que favorece la abstracción, a una ciencia de lo diverso le conviene el plural, modo gramatical de la relatividad.”

Da mesma forma, referimo-nos à proposta de uma história total, conscientes de que nos últimos anos tem sido rica a discussão em torno desta concepção. Entendemos este conceito, contextualizado na ruptura com a historiografia positivista, mais direccionada para a história factual e para a história dos ‘grandes homens’. Assim, reconhecemos que a procura do homem ‘comum’ é uma inovação notável na produção historiográfica, e que as interrogações sobre o quotidiano proporcionam um enriquecimento e um avanço sem precedentes na pesquisa histórica.



Na verdade, a Escola dos *Annales*, para além de clarificar o objecto da história e de a apresentar como uma construção social, propõe um alargamento a nível das áreas de estudo, com consequências no campo do documento; na nova concepção do tempo e na abrangência das áreas geográficas; e também numa nova postura no campo metodológico. Lucien Febvre (1985:30) realça o social e considera que a história é uma construção social, uma vez que o seu objecto é o homem, contextualizado num espaço, num tempo, numa comunidade, visto na sua unicidade:

(...) não há história económica e social. Há simplesmente a história, na sua Unidade. A história que é toda ela social por definição. A história que considero o estudo cientificamente conduzido, das diversas actividades e das diversas criações dos homens de outrora, tomados na sua data, no quadro de sociedades extremamente variadas (...) com as quais encheram a superfície da terra e a sucessão das épocas

Reconhecemos, assim, neste movimento, tanto a busca de uma nova concepção da história, como a procura de um método próprio, evidenciado por Lucien Febvre (1985), quando usa a expressão ‘estudo cientificamente conduzido’. Interpretamos que, ao reconhecer a importância do método, Febvre pretende demarcar-se do método seguido pelas ciências exactas, proposto pela história positivista. Quanto a nós, será porventura a razão pela qual não a refere como ‘ciência’. Esta é uma problemática pertinente, já que entra num campo mais vasto: o debate metodológico entre as ciências sociais e as ciências ditas exactas que, de uma forma mais detalhada, abordaremos no capítulo em que trabalhamos as nossas opções metodológicas. Em todo o caso, invocamos o pensamento de Sousa Santos (2010:18), que coloca a questão nos termos seguintes:

A consciência filosófica da ciência moderna (...) veio a condensar-se no positivismo oitocentista. Dado que, segundo este só há duas formas de conhecimento científico – as disciplinas formais da lógica, e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais – as ciências naturais nasceram para ser empíricas.

Efectivamente a segunda metade do século XIX, apresenta-se como um período em que a revolução industrial está no auge. O progresso tecnológico, anterior ao século em causa, estava intimamente ligado com a evolução científica que tinha vindo a delinear-se. Assim, Lefebvre (1981) faz remeter para as ciências a responsabilidade pelo enriquecimento evidente, defendendo que um país, ao atribuir a sua prosperidade ao desenvolvimento industrial, está a atribuir essa responsabilidade à ciência. Esta ideia



rapidamente faz ressurgir a valorização da racionalidade científica. Estamos, assim, perante a primazia da razão e de um princípio da investigação científica que tem em vista da formulação de leis, postura esta que, neste contexto, facilmente se estende às ciências sociais e humanas levando, no caso da história, os historiadores à procura da verdade absoluta. Recorremos de novo ao pensamento de Lucien Febvre (*op.cit.*:30) que esclarece: “(...) falar de Ciência é antes de tudo evocar a ideia de uma soma de resultados (...)” e considera a fulcral a problematização, o questionamento do que era tido como verdade; indicando, neste sentido, que “(...) a força motora do sábio, isto é a inquietação, o repor em causa não perpétuo e maníaco, mas pensado e metódico das verdades tradicionais (...)”. Em seguida, aponta o carácter dinâmico da história, evidenciado “(...) a necessidade de recomeçar, de refazer quando é preciso, e desde que seja preciso, os resultados adquiridos para os readaptar às concepções, e, por aí, às novas condições de existência que os homens não deixam de forjar no quadro do tempo.” Temos vindo a centrar a reflexão sobre a história enquanto ciência que se dedica ao estudo das comunidades humanas, das ‘realizações’ dos homens mas inscritas no tempo e no espaço geográfico que permitem a contextualização da investigação histórica.

No que concerne a finalidade da história, o que destacamos é o facto de que o conhecimento do passado tem implicações importantes na forma como encaramos a sociedade e o mundo em que vivemos e na forma como assumimos a pertença à nossa comunidade, não apenas a um nível local, mas a uma escala mais vasta – a escala global. Nesta linha de pensamento, invocamos Cortesão (1978:3) que, questionado sobre “Quais as razão da sua preferência pelos trabalhos históricos?”, responde: “O desejo veemente de acrescer em mim e nos meus concidadãos a consciência da comunidade a que pertencemos.” Isto é, na verdade, em termos genéricos, o que se pretende com o ensino da história – a tomada de consciência da nossa realidade e de outras realidades que nos rodeiam. Poder aceder ao conhecimento histórico é algo com implicações pessoais e sociais importantes; diremos mesmo que se pode constituir num privilégio a que todos deveriam poder aceder, isto porque, consideramos, como uma das mais relevantes finalidades do conhecimento histórico, a construção do espírito crítico. Neste sentido, Mattoso (1999:18) indica que “(...) a formação em História, ao aguçar o espírito crítico, habitua a aferir as informações recebidas segundo os seus diversos graus de credibilidade (...)”. Intimamente ligado ao desenvolvimento do espírito crítico,

destacamos também, como posteriormente viremos a explicitar, a organização do pensamento e a investigação sistemática, factores associados ao método histórico que, na verdade, têm seguramente repercussões para as vivências pessoais e sociais, por parte dos estudantes que o praticam. Deste modo, a sua riqueza decorre de vários aspectos, nomeadamente da possibilidade que gera de facilitar a compreensão do presente, através do conhecimento do passado.

Prats Cuevas (2010:15) clarifica esse potencial ao afirmar a história como disciplina chave para a compreensão da complexidade social – “La historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social-político actual y de cualquier proceso histórico mediante el análisis de causas y consecuencias”. Também sobre esta problemática, Mattoso (1999:17) lembra que a história dá “(...) uma visão ampla e diversificada da sociedade (...)”; de uma perspectiva dinâmica e temporal; lembra ainda este autor que a história “habitu a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas (...)” (*op.cit.*:17). Em suma, com estes autores, reforçamos que a história é a ciência que nos permite compreender a sociedade na sua complexidade, nas suas diferentes dimensões; ela impele também a uma melhor consciência democrática, o que repercute na forma como são entendidas, por parte dos cidadãos, as liberdades individuais e sociais e a noção da relevância de uma actuação responsável perante o outro.

### 2.1.1 *Contributos para a didáctica da história*

Temos vindo a conceptualizar a história analisando a sua função e os seus contributos. A partir deste ponto, pretendemos problematizar o que constitui uma das dimensões da didáctica – a ciência – isto é, pretendemos reflectir até que ponto a história, enquanto ciência, se assume na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Pretendemos, portanto, analisar a articulação das diferentes componentes da didáctica – a ciência, a arte e a técnica - no que diz respeito especificamente à história.

Começamos, assim, por discutir a posição da história enquanto ciência, ou na proposta de Lucien Febvre como ‘um estudo cientificamente conduzido’, esta, parece-nos mais, uma questão semântica do que conceptual. Em todo o caso, tal como enunciámos, optamos por utilizar o conceito de ciência, no sentido em que, a história tem um objecto próprio, uma metodologia específica e, porém, um campo de investigação que, sendo

vasto e diverso, tem a particularidade de poder partilhar com as outras ciências, com as quais estabelece um diálogo interdisciplinar.

Sendo então a história uma ciência que investiga o homem na sua diversidade, cabe ao historiador buscar documentos variados. Essa pesquisa sistemática das fontes é tanto a base da investigação como da subsequente compreensão histórica. A questão é colocada por Marrou (1976:61) nos seguintes termos:

(...) não podemos atingir o passado directamente mas apenas através dos traços, inteligíveis para nós, que ele deixou atrás dele na medida em que esses traços subsistiram, em que nós os encontramos e em que somos capazes de os interpretar (...).

Nesta perspectiva, o alargamento do campo da história implica necessariamente um alargamento do campo do documento. A Historiografia dos *Annales*, ao propor a ruptura com a história factual e com os feitos dos grandes homens, ao fazer de todos os homens objecto de estudo, gera uma enorme variedade de documentos – os documentos escritos deixam de ser suficientes, apesar de serem, porventura, mais cómodos. Passa a considerar-se tudo o que pode conduzir ao conhecimento histórico. Salmon (1979) enuncia vários tipos de documentos: (i) os documentos escritos; (ii) os documentos gravados e audiovisuais; (iii) os documentos figurados; (iv) a tradição oral.

Referimo-nos, desta maneira, aos mais variados documentos materiais e, se formos mais além, aos documentos imateriais, como são os que resultam da comunicação oral, nomeadamente no caso das comunidades sem escrita. É a investigação sistemática, a selecção, a organização, a interpretação e a crítica da diversidade documental que permite a compreensão do passado. Ainda Salmon (*op.cit.*) considera o documento como sendo o intermediário entre o passado e o historiador ou, diremos, entre a história vivida, isto é a história investigada, e a história ensinada/aprendida. Também Jaime Cortesão (1978:4), ao explicitar a sua concepção do papel do documento histórico, sistematiza a forma como concebe a investigação histórica, na sua relação com as fontes, afirmando que:

(...) não há História sem documentos. (...) mas com a seguinte reserva: não há documentos sem História. (...) as fontes do passado devem ser lidas à luz da cultura geral que as ditou e dos interesses, confessados ou ocultos, que podiam mover a pena do autor e obrigá-lo a deformar ou a calar a verdade: Buscar e

descobrir documentos é excelente. Saber interpretá-los é mais e melhor. Para esta segunda parte do trabalho da obra histórica torna-se indispensável não só conhecer a vida, mas possuir um sentido e uma filosofia de vida.

Encontramos, na postura deste historiador, vários aspectos a ter em linha de conta na conceptualização da história. Em primeiro lugar, a recolha documental, por si só, é claramente insuficiente – importa fazer a sua contextualização e ir mais além dessa tarefa, ou seja, gerar uma dinâmica de questionamento de fontes diversas e da sua finalidade e propósito; desta atitude crítica, surge a possibilidade de interpretar. É dessa dialética entre recolher, seleccionar, interrogar e interpretar que decorre a explicação e a compreensão. Cortesão (*op.cit.*) sugere ainda que o historiador deve conhecer a vida, assumir um sentido de vida. Tal como ele, também Lucien Febvre (1986) se direcciona para esta via. Na realidade, este ponto é fulcral, já que colocar o olhar no passado, sem estar ciente de si próprio e do mundo em que estamos inseridos, é um factor redutor do trabalho historiográfico. Julgamos mesmo ser este sentido do presente que facilita a consciência crítica individual, que clarifica a noção da subjectividade e do limite do conhecimento histórico, mas consequentemente facilita o estatuto científico da investigação histórica.

O alargamento do campo da história, sobre o qual nos temos vindo a deter, passa também por uma outra concepção do tempo e por um alargamento geográfico. No que concerne ao primeiro, realçamos que Bloch (1996:58) alarga o conceito que estabelece num primeiro momento, acrescentando-lhe a noção de tempo. Em sequência, indica:

(...) "Ciencia de los hombres", hemos dicho. Todavía es algo demasiado vago. Hay que añadir: "de los hombres en el tiempo". El historiador no sólo piensa lo "humano". La atmósfera donde su pensamiento respira naturalmente es la categoría de la duración.

Portanto no estudo do homem, ou melhor, das comunidades humanas, que se inscreve na duração, existe sempre um tempo cronológico associado à investigação. Braudel (1982:34) deixa igualmente claro que “Para o Historiador tudo começa e tudo acaba pelo tempo (...)” e apresenta uma nova perspectiva de tempo, mais em consonância com a história económica e social, procurando demarcar-se da historiografia tradicional, cuja preocupação se centra especialmente acontecimento. Em artigo publicado em 1958, na revista *Annales*, Braudel esclarece:

L'histoire traditionnelle attentive au temps bref, à l'individu, à l'événement, nous a depuis longtemps habitués à son récit précipité, dramatique, de souffle court. La nouvelle histoire économique et sociale met au premier plan de sa recherche l'oscillation cyclique et elle mise sur sa durée : elle s'est prise au mirage, à la réalité aussi des montées et descentes cycliques des prix.

Sugere então uma visão alargada do tempo, inscrita não na linearidade, mas antes na evolução de ciclos que se sucedem em três dimensões: a curta duração – o tempo breve ou o acontecimento; a média duração – a conjuntura; e também a longa duração – a estrutura. Ao analisar esta perspectiva de Braudel, Barros (2010:17) realça que “Sua idéia era pensar a sociedade de acordo com a perspectiva de uma articulação entre seus três níveis de duração – a curta duração, a média duração e a longa duração.” ou seja, fazer a interligação da complexidade humana inscrita em diversas dimensões cronológicas e vista de acordo com a mutabilidade. Com efeito, o autor (*op.cit.*) analisa a concepção de tempo, a partir da publicação de Braudel, *Mundo Mediterrânico na época de Felipe II*, em 1949. Registrando que, no primeiro volume, é feita uma abordagem estrutural, em que é estudada a relação dos homens na sua diversidade com os diferentes espaços mediterrânicos, inscrita num tempo de ‘longuíssima duração’, tempo tido como geralmente lento e cuja mutabilidade é quase imperceptível.

Notamos ainda que, para além desta perspectiva de tempo, há também uma noção de espaço e, neste caso, segundo a fonte analisada por Barros (2010), Braudel estuda a mudança de eixo económico do Mediterrâneo para o Atlântico, operada a partir do século XV com a expansão dos Estados Ibéricos. O Livro II faz a análise estrutural e conjuntural das relações económicas, militares, diplomáticas e culturais, considerando as diferentes civilizações do Mediterrâneo. Ainda, segundo o mesmo autor (2010:16), o Livro III debruça-se sobre “Os tempos mais curtos da política, (...), [que] são apenas vagalumes que se encaixam no tempo médio das conjunturas, da mesma forma que estas se apóiam no tempo longo das estruturas articuladas (...)”. Então, o que encontramos nesta obra é a articulação entre os homens, o tempo e o espaço geográfico, que temos vindo a abordar.

No que respeita a uma nova abordagem do espaço, ela está em consonância com uma concepção que começa a delinear-se na segunda metade do século XIX, período em que ciências como a geografia renovam o interesse pelo continente africano; emerge a curiosidade por esse continente como consequência das novas necessidades causadas

pela revolução industrial. Proliferaram, então, as expedições para reconhecimento dos territórios, de entre as quais destacamos a do explorador inglês David Livingston, e as viagens dos portugueses Serpa Pinto, Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens, que iniciam o movimento de exploração do continente africano, na sequência da criação da Sociedade de Geografia de Lisboa. Todavia, um maior conhecimento geográfico e das potencialidades económicas do continente africano não impedem que a Europa mantenha uma concepção europocêntrica do mundo. É esta visão que dá centralidade à história europeia que a historiografia do *Annales* pretende ultrapassar. Estamos, deste modo, perante uma outra ruptura, que surge associada ao alargamento das áreas de estudo, agora também num ponto de vista espacial e geográfico. Neste sentido, invocamos novamente Lucien Febvre (1985:45) que, utilizando uma linguagem metafórica, expressa a ideia que importa: “Situar-se em relação não somente às sociedades que viveram na nossa própria casa antes do nosso nascimento, mas a todas as que, nas outras partes de casa da Casa dos Homens, precederam os homens actuais (...)”.

A uma visão da história, que abrange todas as facetas da vida e se inscreve em várias categorias temporais, acresce a noção do alargamento a outros continentes, que passam a estar na mira dos historiadores. Moniot (1977:129) enfoca esta perspectiva na seguinte passagem: “Havia a Europa e era toda a história. Por cima e à distância, algumas «grandes civilizações» (...). O resto: povos sem história, como de comum acordo os consideravam o homem da rua e os manuais da Universidade.”. Segundo este autor, a mudança ocorre cerca dos anos '60 em que, para além da civilização egípcia, começam a ser alvo de estudo povos da dita 'África Negra'. O principal constrangimento prendia-se, então, com a ausência de documentos escritos e a predominância de documentos ou fontes de outra natureza. Assim, ao alargar o espectro do que é considerado fonte histórica, foi possível recuperar também, para o conhecimento histórico, os povos e civilizações tidas até então 'sem história'. Um outro factor apontado por Moniot (*op.cit.*) prende-se com a luta anti colonial e, na verdade, os processos de descolonização, após a Segunda Guerra Mundial, são impulsionadores de movimentos intelectuais que têm como finalidade a valorização da cultura africana.

Indicamos anteriormente as áreas de abrangência da historiografia dos *Annales*, nomeadamente no que concerne à diversidade das fontes, à nova concepção do tempo e



ao alargamento para novas áreas geográficas. Assinalamos também a emergência de novas áreas de estudo, bem como uma nova postura a nível metodológico. Estando analisadas as primeiras três dimensões – diversidade de documentos, nova perspectiva de tempo e nova perspectiva de espaço, detemo-nos agora nas duas últimas – alargamento do campo de estudo e nova abordagem metodológica. Assim, importa ver em que medida a história faz a síntese de toda a vida dos homens, ou seja, a questão que se coloca é, como integrar essa diversidade na compreensão histórica?

Morin (1999:311) afirma: “Estamos na História. Não podemos compreender-nos fora da História”. E, na verdade, tudo é história, tudo é histórico. Daí que haja a preocupação de estudar a diversidade do que é humano, mas não de uma forma separada. Tal como assinalámos anteriormente, Barros (2010:21) demarca os anos '60 como período de renovação no pensamento historiográfico; refere a ampliação do campo da história, como sendo ilimitada, e apresenta a ideia de ‘uma certa fragmentação do conhecimento historiográfico’ face à diversidade de campos de estudo. Este pensamento é partilhado por Matos (2010:115), que sintetiza a mudança operada pelos seguidores do *Annales*, afirmando que:

Assim, em sua visão, enquanto o “movimento dos Annales” teria surgido com o intuito de fazer uma História total, centrada no homem e suas relações com o meio, a Nova História se fragmentaria para estudar as mentalidades e imaginários em suas mais variadas estruturas e temporalidades.

Neste processo de (re)pensar a evolução epistémica da história, surge a debate a noção de ‘história total’. Barros (2010) lembra que a história total apresenta uma duplicidade de interpretações – ou é vista como ‘história do todo’ e, neste caso, com um carácter integral e global com, “pretensões holísticas”; ou, num segundo sentido, a ‘história de tudo’, estando, assim, patente, nesta interpretação, a ampliação do campo de estudo. Retomamos, aqui, a ideia de que a evolução, que vem na senda da primeira geração dos *Annales*, se desenvolve num sentido em que a história económica, de cariz quantitativo e serial, passa a fazer parte de um todo, que envolve as mentalidades e a cultura, trazidas pela mão do que indicámos ser o grupo de terceira geração.

Alarga-se, sem dúvida, o leque, e consideramos legítimo questionar se pode haver um risco de ‘fragmentação’. Porventura sim. Todavia, esta postura permite-nos uma perspectiva muito vasta e muito diversa do conhecimento histórico, na medida em que



traz ao conhecimento áreas desconhecidas e que, em muitos casos, deram um contributo interessante, no sentido do aumento da curiosidade do público pela história.

Esta problemática é igualmente colocada em 1993, no Congresso Internacional *A história a debate*, pela apresentação de Carlos Barros intitulada *La historia que viene*, onde o autor discute a questão dos consensos historiográficos no século XX e indica que: “La mayor anomalía con que se ha topado el consenso historiográfico del siglo XX, es la imposibilidad de llevar a la práctica el principio de historia total.” (Barros, 1993:§56). A justificação e a sugestão são por demais pertinentes. O autor argumenta que “Cada vez sabemos más de menos cosas.” O que denota uma tendência para a especialização, e sugere, que:

Se trata de dar la vuelta a la historia total, (...) transformando su contenido (y tal vez su nombre). Hay que llevar este viejo concepto paradigmático de lo absoluto a lo relativo, de la idea a la práctica, de la teoría a la metodología, de la certeza a la experimentación, del punto de llegada al punto de partida de la investigación; (...) Todo aquello que el fracasado paradigma compartido de la historia total ni ha impulsado ni ha permitido impulsar, a lo largo del siglo XX, salvo valiosos ejemplos que quedaron aislados, y que nunca fueron más que aproximaciones globales.

Esta proposta, que vai no sentido de uma mudança conceptual a nível do que se entende pela ideia de ‘história total’, leva-nos a questionar se o conceito de ‘total’ será sinónimo de ‘global’ ou ‘integral’. Recorrendo ao Dicionário de Língua Portuguesa, (Guedes 2008:1189), verificamos que ‘total’ é um adjetivo “Que afeta ou abrange todos os elementos de um todo, completo, inteiro.” Assim sendo, em nosso entender o ‘todo’ é o próprio objecto da história – o Homem, na sua complexidade, na sua multiplicidade de funções, nas suas crenças, nas suas emoções e concepções e, encarado desta maneira, o vocábulo utilizado será de somenos importância. Seguindo a proposta de Barros Guimerans (1993), o que está em causa, é a ideia da globalidade.

Cremos que a nova produção historiográfica virá eventualmente a sair reforçada das convergências de várias perspectivas. Referimo-nos a uma perspectiva ‘inter’, em que especialistas em diversos campos podem (inter)agir; inter(investigar). Barros Guimerans (1993:§57) esclarece “En este grandioso archipiélago en que se ha ido convirtiendo la historia del siglo XX, lo que faltan son puentes, vías de comunicación, y otras conexiones interhistóricas, que hagan posible juntar islas para hacer continentes

historiográficos (...). Esta ideia conduz-nos a uma outra que temos defendido, no decurso deste trabalho – a ideia de que o que importa é unir esforços e experiências; gerar linhas de investigação e de debate, como é o caso do movimento *História a Debate*, que surge, segundo entendemos, da necessidade de partilhar ideias e posições epistemológicas no campo do estudo da história.

A este propósito, trazemos também a reflexão o pensamento de Magalhães Godinho (1968) que, no prefácio à obra *Ensaio II sobre História de Portugal*, comenta, à luz da época em que publica a obra, que a abordagem à história carecia de perspectiva universal, ideia que surge reforçada na reflexão que faz sobre periodização da história de Portugal, afirmando que importa:

Estudar a sociedade portuguesa através dos tempos, não apenas nas suas formas jurídicas mas sim na sua existência colectiva tal como é na realidade, procurando rastrear as relações fundamentais que definem estruturas sucessivas; desenhar as correspondentes configurações espaciais, numa perspectiva da geografia dinâmica que dê as proporções de forças em acção, suas áreas de incidência, vectores de articulação ou transformação; na história cultural, averiguar das maneiras de sentir e de pensar colectivas (globais ou de grupo), de modo a caracterizar mentalidades e grandes revoluções psicológicas. (op.cit.:11)

Com Magalhães Godinho (op.cit.) fica clara a ideia de que estamos perante uma concepção da história em que o ponto de partida é a formulação de um problema; é, no seu pensar (op. cit.:viii), “indagação paciente e ousada cientificamente conduzida”. Esta referência remete-nos, pois, para o último eixo que nos aproxima de uma conceptualização da história – o processo de construção, do conhecimento histórico. A este propósito, começamos por invocar Marrou (1976:28), para quem, a história é ‘o conhecimento do passado humano’, isto é, fala de ‘conhecimento’, enquanto resultado de um estudo e explicita esta ideia, afirmando que “(...) a História define-se pela verdade que se mostra capaz de elaborar”. Assim, o cerne da questão está no caminho para chegar ao conhecimento.

Ao trazermos a debate as questões metodológicas, que em sub-ponto seguinte retomaremos, clarificamos que entendemos a existência de uma especificidade conferida pela diversificação dos documentos e, particularmente pela aplicação da crítica aos mesmos. Face à impossibilidade de proceder, tal como Lucien Febre (1985) indica, a um estudo laboratorial das comunidades humanas, ou, no dizer de Mattoso

(1988), a um estudo experimental, importa valorizar a crítica e usá-la de forma sistemática, logo à partida na recolha e na selecção de fontes. De igual modo, destacamos a crítica documental, passo fundamental da construção do conhecimento histórico, na medida em que leva o historiador a questionar os documentos, não no sentido de reconstituir o passado, mas como forma de o interpretar e compreender.

Ibañez Rojo (2010:7) convoca o pensamento de Arthur Danto, particularmente o seu trabalho sobre filosofia analítica da história, indicando que “(...) toda narración histórica es un modo de *organizar* (o “explicar”, si se prefiere) lo que sucedió en el pasado a partir de *criterios de relevancia y significación* que varían con los intereses y lenguajes de los sujetos en el presente.” Em seguida, afirma, referindo-se à narrativa histórica, “(...) que todas ellas incluyen necesariamente elecciones, omisiones, énfasis y descripciones distintas, (...), de los acontecimientos y los actores del pasado.” (*op.cit.*:7). Então, podemos aceitar que na construção histórica há sempre que fazer opções e essas advêm das influências, das crenças, da vida vivida pelo historiador. Deste modo, é para nós fácil conceber a história como uma ciência substancialmente diferente das ciências ditas exactas, opinião que reforçamos ao acompanharmos o trabalho de Salmon (1979) que, na mesma linha do que Lucien Febre tinha já argumentado (1985), afirma que o historiador não tem a possibilidade de recriar em laboratório os acontecimentos e também não pode fazer observação directa dos factos que investiga e interpreta. Deste modo, com Salmon (*op.cit.*), reforçamos a ideia de que cada pessoa está confinada ao seu meio social, geográfico e cultural, pelo que cada um tem um conhecimento do real, de acordo com herança que possui e que transporta para a investigação científica. Cremos que é com grande oportunidade que, no seu ponto I, o *Manifesto História a Debate* (2001) explicita esta matéria;

Levar em consideração as subjectividades que influem no nosso processo de conhecimento, (...) é a melhor garantia de objectividade dos seus resultados, necessariamente relativos e plurais; consequentemente, rigorosos. Chegou o momento da história actualizar o seu conceito de ciência, abandonando o objectivismo ingénuo herdado do positivismo do século XIX, sem cair no extremo subjectivismo ressuscitado pela corrente pós-moderna no final do século XX. A crescente confluência entre as “duas culturas”, a científica e a humanística, facilitará, no século que começa, a dupla redefinição da história, como ciência social e como parte das humanidades.

O que importa aqui realçar é sobretudo uma nova postura perante a investigação. É a diversidade, já mencionada, que vai enriquecer a produção historiográfica, estando e intimamente ligada à dimensão dinâmica da ciência, sempre aberta a novos factos e a novas interpretações de um facto conhecido, permitindo, dessa maneira, o potenciar da crítica, pois está em permanência aberta à ‘incompletude’, típica do ser humano. Clarificamos também que, mesmo nas ciências ditas exactas, as opções de investigação são realizadas por seres humanos e que, dessa maneira, há também, nesse caso, uma componente de subjectividade. Lembramos, ainda, o carácter dinâmico da história que, num movimento em espiral, investiga, gera teoria e mantém sempre em aberto a possibilidade de retomar o processo.

Temos vindo a apresentar a forma como entendemos a história, e nesta reflexão não deixamos de trazer a debate a diversidade que tem vindo a enriquecer o mundo da historiografia. Não deixamos de nos sentir em proximidade com as primeiras gerações do *Annales*, mas reconhecemos que importa debater seriamente o futuro da disciplina e, muito em particular e sua função no século XXI, período em que as mudanças rápidas e incertezas várias assolam a sociedade. Daí valorizarmos a proposta de renovação, apresentada em 2001, e cremos ser possível caminhar no sentido das convergências e das equipas do trabalho partilhado na investigação e ensino da história, efectivando uma ‘intradisciplinaridade’, conducente a uma consolidação da ciência que nos permite conhecer o passado, para nos identificarmos no presente.

## 2.2 A epistemologia da didáctica da história e a sua potencialidade formativa

Desde finais dos anos '90 que, nomeadamente a nível dos historiadores espanhóis, se tem vindo a perspectivar um novo paradigma no ensino da história. Destacamos, particularmente, investigadores e didactas da história como Barros Guimerans, Prats Cuevas e Pagès Blanch. Uma das discussões em causa é, tal como Barros Guimerans (2008) defende, a relevância de aproximar a história ao seu ensino. Neste sentido, o referido autor aponta um caminho que consideramos muito pertinente, pois que vai no sentido de estabelecer ligações interdisciplinares também com as ciências da educação; vai ainda mais além, ao defender a criação de uma “coalición entre iguales”, ou seja, uma ‘coligação’ entre historiadores, docentes universitários e docentes de outros níveis de ensino, aproximando, assim, a investigação histórica do seu ensino. Barros

Guimerans (2008:14) entende a escola como um espaço em que o docente de história deve actuar como historiador:

El elemento decisivo del espacio público de la historia, son las escuelas: en ningún otro lugar es más conveniente que el profesor de historia actúe como un historiador público, comprometido con la tarea de hacer de los alumnos parte activa del sujeto de la historia que se aprende y que se hace.

Assim, o docente assume o papel de didacta e de historiador, na medida em que na sua actuação se interligam a investigação histórica, que importa desenvolver diariamente com os estudantes, e a função de criar as condições para a aprendizagem. O que está em causa nesta ideia é, pois, a componente teórico-prática que temos vindo a aludir no decurso deste trabalho de investigação. É neste sentido que entendemos o repto de Barros Guimerans (2010:164), que apela à convergência de vários profissionais:

(...) era necesario relacionar más estrechamente la nueva historiografía con la didáctica de la historia, demanda a la que tratamos de responder sin recetas, aportando praxis y proposiciones, animando a los profesores de secundaria a construir con nosotros, investigadores y profesores de enseñanza superior (...)

Estamos convicta de que, em alguns campos da investigação em educação, as barreiras outrora existentes entre investigadores e docentes, ou melhor, entre a universidade e a escola, têm vindo a ser transpostas com êxito, pois o movimento investigação-acção gerou esse diálogo que, cremos, está a dar os seus frutos.

Actualmente, vivemos um período em que a crise económica agravou, tanto as crenças nos valores tradicionais, como a crença na democracia – modelo político-social que demorou décadas a consolidar-se e cuja inspiração remonta à cultura Clássica. Deste modo, face à situação política, económica e social contemporânea, o valor do conhecimento histórico deve ser cada vez mais reconhecido, dado o seu contributo para a compreensão do presente. É nesta linha que entendemos as palavras de Prats Cuevas (2012:3) em artigo de opinião, quando afirma que “(...) la historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio y con una visión fundamentada, formación muy necesaria para vivir en un mundo desbocado y lleno de incertidumbres.”

De certo modo, acrescentamos, para avançar numa direcção oposta à sua função tradicional, ou seja, e ainda segundo o pensamento de Prats Cuevas, em muitos países, a história tem assumido uma função política, no sentido em que os políticos se apropriam

de factos ou personalidades com um fim ideológico. É por isso que reforçamos o ponto de vista da importância da história, não apenas na sua perspectiva formadora, mas enquanto ciência aprendida, pois estamos seguras que o conhecimento histórico, associado ao pensamento crítico, permite evitar que os indivíduos sejam reféns do seu próprio presente.

Tal como temos vindo a evidenciar, há sempre vários caminhos pelos quais somos conduzidos, dada a nossa natureza humana. Esta dualidade ocorre tanto a nível do trabalho científico como também a nível das opções didácticas que vamos fazendo, estando cientes de que elas não são alheias à nossa postura, enquanto docentes e enquanto pessoas. Também Ibáñez Rojo (2010:20) aponta neste sentido, ao afirmar que

Los historiadores profesionales están para recordarnos buena parte (...) de lo que “realmente” tuvo lugar allí. Pero no pueden elegir por nosotros. Nosotros elegimos el contenido de la historia que queremos transmitir en las aulas, nos apropiamos de los fragmentos que consideramos relevantes a partir de unos criterios de significación que, como recordaba Arthur Danto, son los *nuestros*. Es, por lo tanto, de relevancia de lo que debemos hablar cuando discutimos de los contenidos de la historia escolar.

Se por um lado seguimos a linha historiográfica dos *Annales* que, *grosso modo*, conceptualiza a história como uma ciência multidimensional, multiespacial, como uma ciência humana que mobiliza a investigação do passado para uma melhor interpretação do presente, por outro, concretizamos este pensamento com a proposta de Barros Guimerans (2008:8-9) ao mencionar que: “Entendemos la historia como una “ciencia con sujeto”: social (agentes del pasado y del presente), historiográfico (historiadores) y docente (profesores).” A história é então apresentada como uma ciência que mobiliza agentes do passado e do presente, ou seja, o objecto de estudo e o sujeito cognoscente e ainda o docente que, acrescentamos, com os discentes, lhe confere a possibilidade de ser uma ciência aprendível.

Destacamos a posição de Frieria Suárez e Fernández Rubio (2000:72), que apontam como função da didáctica das ciências sociais a formação de cidadãos críticos perante o seu meio: “Ese atreverse a conocer, ese tener audacia para pensar por sí mismo, debe impregnar la mentalidad de un ciudadano abierto a contrastar su propio saber com el de los otros”. Os mesmos autores indicam que a aprendizagem de um saber implica estar



consciente das influências a que o mesmo está submetido; das experiências pessoais; das aprendizagens realizadas; da incidência dos meios de comunicação sobre o que conhecemos. Nesta linha de pensamento, importa referir a subjectividade do conhecimento histórico, o que nos deve conduzir a um pensamento crítico na compreensão dessa subjectividade. Também nos parece importante, neste contexto, o que os autores referidos (*op.cit.*:71) indicam relativamente ao pensamento de líderes mundiais, de meados do século XX, sobre a história. Em 1956, Krushev refere: “Los historiadores son peligrosos, son capaces de poner todas las cosas patas arriba”.

Afortunadamente, em 1983, François Mitterrand, segundo os autores indicados (*op.cit.*:72), afirmou: “(...) la deficiencia de la enseñanza de la Historia se ha convertido en un peligro nacional”. Esta frase, proferida por um estadista como Mitterrand, constitui em grande medida uma chamada de atenção para a importância da história e da aprendizagem desta disciplina, o que é claramente exposto por vários autores dos quais destacamos Roldão (1998) e Prats Cuevas (2007:22), salienta a força do poder formativo da história:

(...) la Historia, como disciplina científica, es un tipo de conocimiento de un gran poder formativo y también educativo. Y lo tiene por ser un medio válido para aprender a realizar análisis sociales (en el sentido amplio). Permite estructurar todas las demás disciplinas sociales y hace posible incorporar muchas situaciones didácticas para trabajar las diversas habilidades intelectuales y potenciar el desarrollo personal.

Deste modo, importa colocar a ênfase nas suas possibilidades formativas, nomeadamente, através do exercício da construção do conhecimento histórico, onde se incluem as componentes da pesquisa, análise, síntese, crítica, problematização, comunicação e relacionamento de informação, proveniente de diferentes fontes, permitindo, segundo Prats Cuevas (2001), incorporar uma grande diversidade de possibilidades para trabalhar as capacidades intelectuais e potenciar o desenvolvimento pessoal. Do mesmo modo, Miralles Martínez, Molina Puche e Ortuño Molina (2011:166), apelam à potencialidade da história para a formação de cidadãos, capazes de partilhar responsabilidades, e também como um meio de desenvolver o pensamento crítico. Em nosso entender, isto significa a formação de cidadãos capazes de agir, tanto com um sentido de colaboração e intervenção social, como com a tomada de posição crítica, face a situações do quotidiano. Neste sentido, o conhecimento histórico está



entre o conhecimento do passado e a intervenção fundamentada no presente. No caso do nosso estudo empírico, tal como veremos em capítulo posterior, trata-se de uma posição crítica face à instituição e uma consequente intervenção no sentido de proceder a uma melhoria do espaço físico da mesma.

Reconhecemos que nesta situação concreta não houve uma intervenção de cariz nacional ou global, porém, esta microintervenção constitui um alerta para as potencialidades da história. Não será a história um conjunto de representações pessoais e colectivas localizadas num tempo e num espaço? Aceitamos que sim; no entanto, ao agir, cada um de nós traz consigo o passado da humanidade e não nos podemos alhear de pertencer a uma determinada cultura – a europeia; não podemos conceber o desconhecimento das nossas raízes históricas, pois essa ignorância pode estar associada à inacção, à não assumpção de responsabilidades sociais.

Pelas razões apresentadas, defendemos anteriormente a importância da narrativa biográfica para a construção histórica, reconhecendo, porém, alguns limites, a ocorrência de falhas nos processos de investigação, nomeadamente no campo da recolha de fontes, que devem ser diversificadas; reconhecemos igualmente que podem ocorrer problemas a nível da análise crítica das mesmas. Para este constrangimento, somos alertados por Prats Cuevas (2010) que, todavia, entende que a memória dos factos passados estimula o pensamento histórico e que a sua interpretação, compreensão e explicação poderão constituir um campo de trabalho dos didactas da história, como ponto de partida e como motivação – “Y esta perspectiva debe ser considerada por los didactas de la historia como punto para la incentivación o motivación, un primer paso para un correcto proceso de enseñanza aprendizaje.” (*op.cit.*:14). Prats Cuevas. (*op.cit.*:14-15) reforça ainda o poder formativo da história ao referir que a aprendizagem da história surge ligada à reflexão à compreensão de fenómenos históricos:

Está plenamente demostrada la potencialidad dentro del sistema educativo de estudiar y aprender historia, en la medida que supone una reflexión sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados con el objetivo de enseñar a comprender cuáles son las claves que residen detrás de los hechos, de los fenómenos históricos y de los procesos que explican lo ocurrido y sus causas.

E, explicita:

Esta es la razón fundamental de la gran capacidad formativa para los futuros ciudadanos, ya que permite conocer las bases históricas de los problemas

actuales y las claves del funcionamiento social en el pasado, por lo que se convierte en un inmejorable laboratorio de análisis social.

Ou seja, é esse conhecimento dos fenómenos históricos que confere aos cidadãos a compreensão da actualidade e a possibilidade de fazer opções mais conscientes, perante os problemas ou as novas situações.

Ainda, enquanto aprendizes de uma ciência social, que é dinâmica, e que, em qualquer momento, nos pode enriquecer com novos conhecimentos, com novas perspectivas do passado, destacamos, nesta reflexão breve sobre a epistemologia da história, que o estudo desta ciência nos permite compreender o presente e, em alguns casos, perspectivar o futuro.

Esta é a verdadeira importância da disciplina, que gostamos de demonstrar, a partir das propostas de trabalho e de exemplos práticos, para que os alunos entendam a história como uma área do saber fundamental à compreensão do mundo em que vivemos. Registamos, assim, o apelo de Lucien Febvre (1985:40): “(...) virem resolutamente as costas ao passado e antes de mais vivam. Envolvam-se na vida. (...) é preciso que a História deixe de vos parecer uma necrópole adormecida, onde só passam sombras despojadas de substância (...)”.

Entendemos, pois, que esse viver no presente é um elemento facilitador do conhecimento histórico e da aprendizagem da história, disciplina fundamental para a formação integral dos cidadãos. Tendo em conta a natureza desta disciplina, importa buscar aprendizagens que decorram da acção, construí-las a partir de várias etapas: investigar, ou seja, pesquisar, seleccionar, interrogar, para reflectir, compreender, explicar e produzir resultados.

A proposta de Prats Cuevas (2001) apresenta-se com as seguintes fases que concorrem para, no dizer do autor, uma correcta aprendizagem da história: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar as fontes; aprender a analisar as fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes; fazer a aprendizagem da causalidade e, por fim, aprender a realizar a explicação em história. No diagrama que se segue, partimos desta proposta e sugerimos outros pontos passíveis de serem tidos em conta:

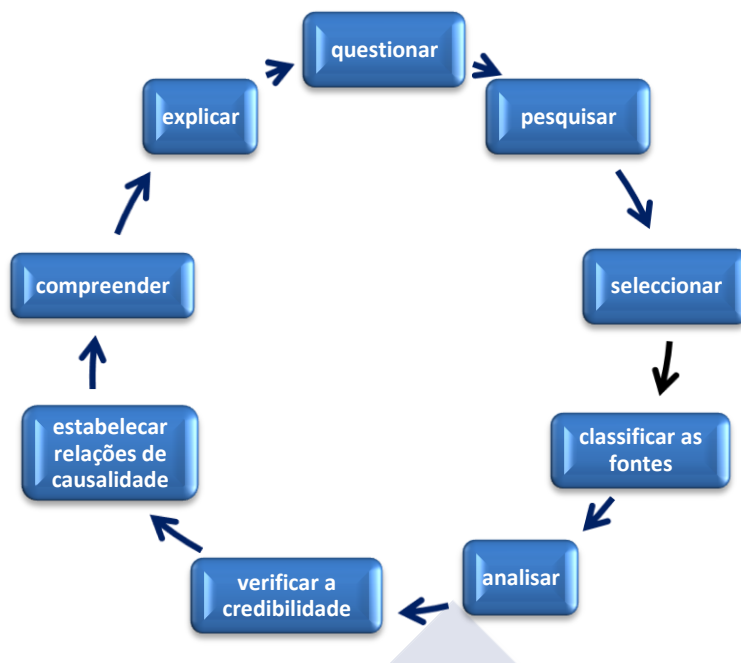


Figura 7 – Adaptado de Prats Cuevas (2001)

O autor começa por propor a formulação de hipóteses, ou seja, pela apresentação de uma ou mais suposições sobre um tema “(...) una suposición lógica y razonada (...)” (*op.cit.*:24), mas refere que, para aprender a formular hipóteses, os alunos devem colocar problemas. Assim optamos por considerar o ponto de partida a formulação de um problema, ou o questionamento; em seguida importa seleccionar as fontes e a verdade é que podemos ter à disposição, tal como já referimos, uma variedade de fontes que está muito para além das fontes escritas, algumas mesmo disponíveis em meios digitais, o que facilita a pesquisa, mas, ao mesmo tempo e, por isso mesmo, um acréscimo de atenção no que concerne à sua selecção. É um facto que sendo desejável trabalharmos primordialmente com fontes primárias isso nem sempre ocorre. Relativamente à classificação das fontes, está em causa a sua tipologia, ou seja, se tratamos uma fonte escrita, material, iconográfica, figurativa ou um testemunho oral. A análise de fontes exige determinadas etapas, que passamos a elencar:

- *leitura e interpretação*: ao falarmos de leitura, não nos referimos em exclusivo a documentos escritos, pois o exercício é igualmente válido para outro tipo de fontes e, em termos práticos, trata-se de as questionar – o quê?/que assuntos?/que temáticas aborda?/quando foi produzido? –;
- *verificação da credibilidade*: nesta caso importa, por um lado averiguar quem produziu o documento e em que circunstâncias foi produzido;

- *verificação da fiabilidade*: estabelecendo uma comparação com outras fontes de informação, ou seja, comparar um testemunho oral com uma fonte iconográfica ou, no caso da pesquisa com recurso à internet, proceder à análise de informação diversa e de origens variadas.

Face ao que temos vindo a afirmar, estamos, desta maneira, a entrar no campo da crítica documental, etapa essencial, não só enquanto aprendizagem da história, mas também como reforço da função formadora da disciplina. Tudo deve ser analisado de forma crítica, tudo deve ser questionado, até porque há que ter em conta o contexto e a intencionalidade subjacentes à produção do que posteriormente virá a ser alvo de análise histórica.

No que concerne a questão da causalidade, Prats Cuevas (2001) enuncia alguns problemas que lhe surgem subjacentes, particularmente no que concerne à distinção que nem sempre os alunos conseguem fazer entre ‘motivações’ e ‘causas’ de um acontecimento. O autor esclarece que a ‘causa’ é o que provocou o acontecimento e pode ser de ordem diversa; enquanto que a motivação é o que leva a uma determinada acção. Lembra ainda que, em idades mais jovens, este conceito é mais complexo, devido tanto à diversidade de causas como ao relacionamento entre elas. Finalmente, indica ser esta uma noção associada a uma concepção temporal. Esta noção de causalidade implica, pois, uma noção de diversidade de factores que conduzem a uma situação e, por conseguinte, à busca dos seus efeitos, das suas consequências. Falamos assim de uma relação causa-efeito fundamental na compreensão histórica. Prats Cuevas (2001:30) alerta que “Enfocar el problema de la causalidad histórica significa establecer la correcta comprensión de las relaciones causa-efecto; naturalmente los hechos históricos poseen más de una causa.”

Então, estabelecer essa relação de causa-efeito implica a compreensão da diversidade da vida e, entendemos também que, para compreender essa relação de causalidade, importa ter realizado um bom exercício de questionamento, isto é, partir de um problema bem definido. Este é o passo crucial para a compreensão histórica e numa etapa, em linha com esta, explicar os fenómenos, seguindo assim, nesse círculo/espiral, de investigação/aprendizagem.

Na verdade, o que está em causa em termos didácticos é abrir caminhos para a curiosidade científica, para o questionamento e para a análise dos fenómenos históricos, a sua relação de causa-efeito e o seu contexto espaço-temporal. Defende Prats Cuevas (2001:21) que o exercício do método, a consciência por parte dos aprendentes do trabalho que conduz ao conhecimento histórico é essencial, sob pena de considerarem a história como uma disciplina que somente contribui para o enriquecimento cultural.

Si, desde el punto de vista didáctico, de la Historia no interesa su proceso de elaboración; si no interesa conocer como saben los arqueólogos la fecha de las cosas; si no parece necesario que los escolares sepan sobre la base de qué razonamientos hipotéticos construyen los historiadores su visión del pasado; si tampoco interesa cómo analizan críticamente la sociedad; si no interesa cómo se elaboran juicios críticos de los textos y fuentes, etc., es que se considera la Historia como un ámbito literario o meramente cultural, y no como una ciencia social, probablemente una de las más antiguas y desarrolladas.

Esta é uma questão relevante, na medida em que constitui *per se* um dos aspectos de diferenciação entre a memorização e a aprendizagem. Aí reside a responsabilidade didáctica do docente de história – demonstrar, através do exercício do método histórico, o carácter científico da disciplina e, ao mesmo tempo, facilitar a aprendizagem dos conteúdos, a partir da indagação. Assim, retomamos a proposta de Barros Guimerans (2010), a que já aludimos, e que se encaminha da convergência entre investigadores e docentes, isto é, parece-nos desejável que o docente de história tenha o domínio do método e, dessa maneira, assuma um duplo ofício entre a história construída e a história aprendida pelos alunos.

### 2.2.1 O papel formador da história – contributo para a formação do indivíduo

Temos vindo a analisar as potencialidades didácticas da história e detemo-nos agora no seu contributo para potenciar uma formação integral e o aperfeiçoamento das capacidades do sujeito. Efectivamente há todo um manancial de competências para as quais concorre o ensino da história – competências de ordem metodológica, competências ligadas ao enriquecimento pessoal e, em última estância, de desenvolvimento humano. Esta ideia é apresentada por Prats Cuevas, (2010:15), ao afirmar que

Nadie se atreverá a sostener seriamente que la autonomía ética y cívica del ciudadano puede fraguarse en la ignorancia de todo aquello que es necesario

saber. O sensu contrario: ¿cómo puede instruirse a alguien en conocimientos científicos sin tener en cuenta valores tan humanos como la curiosidad, la exactitud o el deseo de alcanzar la verdad? (...) la historia es cada vez más necesaria en la formación para desarrollar un criterio y una visión crítica del presente. La historia, (...) hace posible la incorporación de muchas situaciones didácticas que posibilitan trabajar las diversas habilidades intelectuales y la potenciación del desarrollo personal.

Esta riqueza trazida pela aprendizagem da história é ainda potenciada pelo facto de não se confinar a necessidades imediatas, mas porque constitui um filão de longo prazo. Ou seja, ela está intimamente ligada ao conceito de ALV, não só pela curiosidade científica que gera e pelo exercício da investigação histórica, mas também pelas componentes de conhecimento e consciência pessoal, interpessoal e social que concorrem para a intervenção comunitária e para o exercício do sentido crítico.

Tal como já mencionámos, a CE estabeleceu as oito competências-chave consideradas fundamentais para a formação dos cidadãos europeus: comunicação em língua materna; comunicação em língua estrangeira; competências matemáticas e competências básicas em ciência e tecnologia; competências digitais; aprender a aprender; competências interpessoais, interculturais e sociais e competência cívica; espírito empreendedor e expressão cultural. Cremos que esta preocupação das instituições internacionais com a educação não está isenta de uma perspectiva política e relacionada com as preocupações com a competitividade e a empregabilidade. Em referência ao exposto, Barros Guimerans (2008:20) alerta para o facto de não estarem expressas outras competências:

Algunos contenidos aparecen camuflados como objeto de las competencias (lenguas, matemáticas, tecnología, digital), por razones instrumentales de tipo laboral competitivo; pero nada se dice de “competencias” historiográficas, filosóficas, geográficas o sociológicas, por ejemplo.

Assim, na nossa óptica, importa ler nas entrelinhas, pois não concebemos a educação sem o pendor humanista que lhe é conferido pelas ciências sociais e humanas. Questionamo-nos:

- Será que a dita ‘competência historiográfica’ a que Barros Guimerans se refere poderá ser trabalhada através da comunicação; das competências digitais; do aprender a aprender; das competências interpessoais; das

competências interculturais, sociais e cívicas; do espírito empreendedor e da expressão cultural?

Na verdade, pensamos que sim, mas isso, por um lado, traz implicações para a leitura que é feita dos documentos europeus. O ponto é que essa valorização das ciências humanas não surge de forma explícita e, por outro lado, importa ter muito clara uma dimensão tripartida da aprendizagem da história em que a acção de alunos e docentes se entrecruzam e são combinadas de forma inteligente com a ciência, tal como já defendemos e neste momento reforçamos, invocando de novo Barros Guimerans (2008:17) que argumenta a favor de um novo paradigma no estudo da história. Convoca o autor as competências específicas e a aprendizagem para os valores:

(...) el paradigma educativo es realmente nuevo si encuentra una síntesis que haga posible el consenso, impulsando a la vez el papel de los alumnos y del profesor, lo que se concreta en la necesidad de combinar inteligentemente: saberes y competencias en los currículos y la práctica docente, por un lado; competencias y valores, por el otro.

Em termos breves deter-nos-emos sobre o conceito de competência que, de acordo com Zabala, decorre do mundo empresarial dos anos '60 e surge interligada com a preocupação da eficiência e da eficácia. No campo da educação, há a destacar, segundo Roldão (2009), a conceptualização de Perrenoud que é a mais influente e passa pela ideia de competência, enquanto saber em acção. Perrenoud (1995:§12) propõe reservar “(...) la notion de compétences à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes.” Sendo colocada a questão nestes termos, o autor (1995,1999) esclarece que não há possível dissociação entre ‘saberes’ e ‘competências’. cremos mesmo que as competências permitem agir em diversas situações e, para agir, é necessário ter o domínio do conhecimento, ou seja, importa realizar aprendizagens, preferencialmente conjugadas nos campos – formal, não formal e informal, por forma a colocar esses saberes construídos em acção. Há também, de acordo com Morin (2000), a necessidade de conjugar saberes específicos e diversificados que sustentam a complexidade.

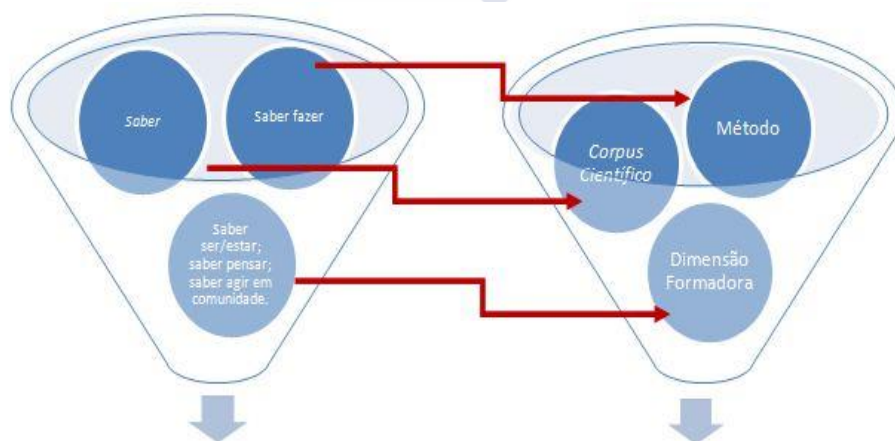
Perrenoud (1995:§14) estabelece uma ligação entre o saber científico, mais decorrente da aprendizagem escolar, com o saber que resulta da experiência e refere que, neste sentido, “On sait d'ailleurs que les professionnels de haut niveau recourent à des savoirs



d'expérience autant qu'à leur bagage scientifique". Novamente, em entrevista a Gentile e Bencini (2000:§1) esclarece: "Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações." A situação é que, segundo Perrenoud (*op.cit.*), a escola fornece um treino insuficiente no campo da transferência e da mobilização de capacidades e de conhecimentos; os estudantes tendem a acumular saberes mas a não serem competentes para os aplicar em situações reais. Neste caso, a perspectiva subjacente é uma «aprendizagem» de curto prazo, que porventura contribuirá para uma «boa» prestação numa avaliação, não estamos seguras, contudo, que venha a constituir-se em conhecimento.

Deste modo, importa explorar todo o potencial do sujeito aprendente, ou seja, potenciar os quatro pilares da educação propostos por Delors (1996). Então, consideramos imperioso conceber a aprendizagem da história, nas três dimensões que apresentamos uma vez que estas aglutinam esses pilares da educação:

- o conhecimento histórico – o saber;
- o método como uma dimensão prática da aprendizagem da história – o saber fazer;
- a componente formadora – o saber ser/estar consigo e com o outro



Aprendizagem da História

Figura 8 – A aprendizagem da história e os quatro pilares de educação

Entendemos o saber como o corpo da ciência, ou seja, o conteúdo, ao qual chegamos tanto pelo conhecimento que temos do trabalho dos historiadores, como da própria construção de conhecimento. Este conhecimento constrói-se mediante o método de investigação em história, que, sem ser exaustiva, tem como ponto de partida um problema ou uma questão e daí passa pela pesquisa de fontes, pela sua selecção e pelo seu questionamento indagação e crítica e, conseqüentemente, avança para uma fase de produção, que pretende ser interpretação e reconstrução de uma determinada realidade. É nesta linha que Prats Cuevas (2010:14) menciona que:

(...) es importante definir la historia para ser enseñada como un cuerpo de saberes que no solamente incorpora lo que ya conocemos gracias a los historiadores, sino que además nos indica el camino de cómo se construye el conocimiento y cuáles son los procesos y las preguntas que debemos formularnos para llegar a tener una idea explicativa del pasado.

Por último, mas igualmente de importância capital, é a terceira dimensão que apontamos acima – a componente formadora, que nos remete para o terceiro e quarto pilares indicados por Delors, mas que, segundo cremos, os faz surgir com um espectro mais vasto, na medida em que é uma ciência fundamental para o aperfeiçoamento de competências no âmbito do saber pensar de forma crítica e do saber agir em comunidade.

Ibáñez Rojo (2010) invoca a posição de Parts Cuevas que valoriza especialmente o método histórico na aprendizagem desta ciência, ao afirmar que o ensino da história deve “simular” a actividade do historiador, pelo que, consideramos de crucial importância que no processo didáctico, surja contemplada de um forma muito evidente, a componente de pesquisa e investigação seguindo as etapas correspondentes ao exercício do método histórico. Ibáñez Rojo (*op.cit.*:24) refuta esta ideia e indica que, nesta perspectiva “(...) la enseñanza de la historia es pura instrucción científica.” Vai ainda mais longe na sua análise, indicando que “(...) en materia de métodos, la historia, como disciplina, no añade nada de valor a las ciencias sociales.” Advoga também que, seguindo a proposta que se prende com a valorização da função didáctica do método histórico, as aulas transformar-se-iam

(...) en «un laboratorio de análisis social», estaríamos obligados en buena lógica a recomendar *la disolución de la asignatura en los cursos de ciencias sociales*. Puede que no perdiéramos mucho, y desde luego no perderíamos nada si lo que nos proponemos son cosas como el «aprendizaje de la causalidad», la «explicación histórica» o «el análisis de la credibilidad de las fuentes»(*op.cit.:25-26*)

No que concerne a esta questão sobre a importância do método histórico, partilhamos completamente a posição de Prats Cuevas (2010:15):

Desde mi posición en el debate didáctico, la respuesta es clara y contundente: la enseñanza de la historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje en la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado a: formular hipótesis; aprender a clasificar fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica.

Porquanto em termos didáticos valorizamos particularmente o que os alunos podem investigar, ou seja, questionar; indagar; reconstruir; em detrimento do que memorizam. Tal como demonstrado por Ausubel, na primeira metade do século XX, as aprendizagens mecânicas não conduzem *per se* à verdadeira aprendizagem mas sim a um armazenamento temporário de matérias. Prats Cuevas (2010:17) afirma

(...) que enseñar historia equivale a enseñar a pensar, en este caso históricamente, por lo que la clase de historia debe ser un laboratorio que permita trabajos de simulación del trabajo del historiador. Finalmente, afirmar que la historia, como disciplina académica, es una de las materias educativas con mayores posibilidades para la educación y la instrucción de la juventud. Debe ser, por lo tanto, respetada y enseñada correctamente en nuestros planes de estudio y no ser diluida, como parecía tendencia en los años noventa, en una pretendida ciencia social educativa, que, como es sabido, no se corresponde con la estructura y desarrollo del conjunto de las ciencias sociales.

Na mesma linha encontramos Miralles Martínez, Molina Puche e Ortuño Molina (2011:166):

El alumnado además de memorizar información debe aprender a procesarla e interpretarla. El tratamiento de la información, el aprender a aprender, la generación del conocimiento, la metacognición, la toma de decisiones, la creatividad, la solución de problemas y el pensamiento crítico son elementos claves de la instrucción.

Retomando a discussão anterior, invocamos novamente Ibáñez Rojo (2010:27) que, ao questionar o ensino da história, sugere que o problema não está no que os historiadores fazem, mas no que poderia fazer uma turma de estudantes de história: “Nuestro problema, (...) no es lo que hagan los historiadores, sino lo que podría hacer una clase “de historia” en las escuelas.” E, em seguida, propõe a ideia de que a história não acrescenta nada de novo no campo da análise, da explicação e da identificação de problemas, podendo dessa maneira “desaparecer sin pérdida”:

Lo que acabo de sugerir es sencillamente que en materia de análisis y explicación de casos o problemas no hace nada *distinto*, ni lo hace *mejor* que las ciencias sociales; que no añade nada, y podría, por lo tanto, desaparecer sin pérdida. Si asumimos esto y renunciamos en consecuencia al atajo de la instrucción en los “métodos”, nos quedaremos con las “historias”, diversas y siempre “sesgadas”, y volveremos al punto de partida: a preguntarnos qué historias deseamos transmitir y cómo podemos lidiar con la amenaza del adoctrinamiento ilegítimo.

Face a este ponto de vista, começamos por questionar se o que pretendemos é ‘transmitir’ história e, na verdade, assumimos que não é esse o nosso propósito, já que encaramos o estudo da história como uma (re)construção de conhecimento, em que o exercício do método permite ao aluno construir as aprendizagens. Por outro lado, afirma também o autor em referência, no que concerne a análise e a explicação de problemas, que a história não “(...) hace nada distinto, ni lo hace mejor que las ciencias sociales (...)”.

Como se compreende, não está no âmbito deste trabalho de investigação a análise do objecto e métodos das outras ciências sociais. Esse feito careceria de uma equipa alargada e multidisciplinar. Não concebemos também a possibilidade de uma disciplina que venha a aglutinar uma ou mais ciências sociais, até porque admitimos que cada uma tem o seu campo, métodos e finalidades específicas. Relativamente a esta matéria – o ensino da história – invocamos Cortesão (1978:7) que menciona:

(...) o ensino da História, nos escalões médios e superiores, deve ser feito em contacto permanente com as fontes, torna-se uma pesquisa contínua do real, uma interpretação livre e um acto de consciência, com fins éticos e pragmáticos. Ensinar aos homens ou adolescentes a História como uma ciência plenamente construída, ou seja um dogma e artigo de fé, equivale a diminuir-lhe a

capacidade de iniciativa e de juízo e tentar secar-lhe as fontes criadoras da personalidade; é, numa palavra, um atentado mortal contra a alma.

No que à história diz respeito, o que afirmamos é que esta ciência tem vindo a reescrever-se, também numa perspectiva epistemológica, e essa reflexão depende em larga medida das suas dificuldades de investigação de tempos e espaços distantes da contemporaneidade, onde evidentemente não há a possibilidade de observar *in loco*. Estas dificuldades, aceites pelos historiadores, foram também geradoras de oportunidades, já que, ao gerar momentos de reflexão e de questionamento, provocaram o aperfeiçoamento das metodologias de investigação. Julgamos que o reconhecimento dos limites e das dificuldades do trabalho do historiador é um trampolim para a evolução dos métodos de pesquisa, da análise de fontes mais diversificadas, reforçada esta por um duplo exercício de crítica. Marrou (1976) considera que a heurística surge uma *ars* como também com *tekhnè*; reportando-se à terminologia da Antiguidade, defende (*op.cit.*:1976:67) que “ninguém se improvisa historiador”, visto que os historiadores seguem normas de investigação e modos específicos de trabalhar. Afirma o mesmo autor (*op.cit.*:1976:65) que:

(...) o grande historiador não será somente o que conseguir colocar melhor os problemas, (...) mas aquele que, ao mesmo tempo, souber elaborar melhor um programa prático de pesquisa permitindo encontrar, fazer surgir os documentos mais numerosos, os mais seguros, os mais reveladores.

O valor da história está, pois, na possibilidade que tem de mobilizar vários saberes; não está em causa a valorização dos procedimentos metodológicos sem os conteúdos, até porque seguir o método de pesquisa em história implica sempre trabalhar sobre um tema. O que pensamos é que esta é uma ciência muito completa para ser aprendida face à interconexão entre o que é o conhecimento do passado e as suas repercussões no presente, o exercício do método histórico para fazer esse percurso de conhecimento e finalmente o reforço das competências de tomada de posição crítica e de autonomia. Ao reflectirmos sobre o papel formativo da história, relembramos o artigo de opinião em que Prats Cuevas (2012:3) defende que a história é a ciência que melhor compreende a complexidade social:

A principios del siglo XXI, la historia es una disciplina multidimensional, la ciencia que analiza mejor la complejidad social. Su valor formativo radica en sus posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ayuda a una

mejor comprensión del presente, contribuye a desarrollar las facultades intelectuales, enriquece otros temas del currículum y estimula las aficiones hacia el disfrute de la cultura y el patrimonio. Todo ello potenciando al máximo la sensibilidad hacia los temas sociales y formando a personas con criterio para participar, de manera ejemplar, en una sociedad democrática.

Esta posição é basilar para explicar o valor da história, ciência estruturante, tanto pelo conhecimento que proporciona do passado como pela sua função de facilitar a compreensão do presente e da complexidade social. Por outro lado, destacamos ainda que o exercício do método de investigação histórica reforça a formação integral dos indivíduos, na medida em que exige um discernimento crítico elevado. A compreensão do presente, o poder estar na posse de informação que permita aos sujeitos interrogar-se e interrogar o mundo dimensões essenciais para viver no nosso século valorizar a democracia e reforçar a (con)vivência social. Estamos, pois, perante a riqueza das potencialidades da história, bem como perante o seu forte poder formativo, que assenta numa dimensão crítica, reflexiva e que impõe uma constante (re)avaliação dos conhecimentos construídos a partir dos constructos que o enfoque do presente permite num movimento vai-vem presente-passado-presente. É nessa visão continuamente (re)vista e (re)alimentada por uma avaliação dos conhecimentos construídos que as competências específicas da área curricular da história se vão construindo.

### 2.2.2 *O contributo da história na área de Cultura Língua e Comunicação*

Estamos consciente de que, no âmbito deste curso, não leccionamos uma disciplina de história, mas sim uma área de formação – CLC na qual, em equipa pedagógica, seleccionamos o elenco dos conteúdos, face às competências a aperfeiçoar. Este facto, na nossa perspectiva, não constitui um constrangimento, na medida em que o trabalho que desenvolvemos não surge dissociado do que julgamos ser o nosso papel, enquanto docente de história. Deste modo, procuramos trazer para a nossa acção didáctica todos os contributos que a história pode dar à educação, isto é, e na senda de Prats Cuevas (2001):

- facilitar a compreensão do presente e despertar o interesse pelo passado;



- ajudar os alunos na compreensão das suas raízes culturais e da herança comum;
- dar a conhecer aos alunos o conhecimento e o rigor da metodologia histórica;
- contribuir para o conhecimento de outras países e culturas do mundo actual;
- enriquecer outras áreas do *curriculum*.

Para além destes aspectos, apresentados por Prats Cuevas (*op.cit.*), acrescentamos nós, como um objectivo pessoal, a promoção da curiosidade pelo saber e consequentemente do compromisso com a aprendizagem ao longo da vida, o que consideramos essencial se pensarmos que, no presente, o envelhecimento da população é uma realidade e que cada vez mais tarde as pessoas se podem aposentar. Portanto, é imperioso agir, ao longo de todo o ciclo vital, na promoção da autonomia associada a uma maior motivação para novas aprendizagens.

Assim, centramos a nossa *praxis*, tanto na apropriação da metodologia específica da história, como no estudo de alguns conteúdos marcantes para a compreensão da complexidade humana, por forma a que o conhecimento do passado constitua terreno para o questionamento do presente e, consequentemente, para a sua compreensão.

Não estando sujeita a um elenco de conteúdos, por imposição da Tutela, o que fazemos, a nível da programação é, no âmbito do trabalho colegial, seguir uma via que implica a articulação de conteúdos no seio da equipa pedagógica. A nível individual, procuramos seleccionar aqueles que consideramos fundamentais para as metas que nos propomos – esta é uma opção que não se distancia de uma postura consensual, pelo menos no que concerne a opinião de Prats Cuevas (2010:10):

La orientación que ha logrado casi consensuar, al menos en los ámbitos académicos, trata de promover la enseñanza de los momentos o de los hechos de la historia cuya dimensión europea es la más evidente, en particular los acontecimientos y las corrientes fundadoras históricas y culturales de la conciencia europea, (...).

Reconhecemos que os critérios subjacentes a esta selecção são subjectivos, todavia, apresentam também uma componente pragmática, no sentido em que elegemos as conteúdos susceptíveis de dar um melhor sustentáculo à formação integral de seres



humanos, capazes de se envolverem socialmente, autónomos e, algo que entendemos fundamental, capazes de assumir posição crítica. No que concerne a esta temática, Pagès Blanch (2007:212) remete para posição assumida em 2003, altura em que defendia a necessidade de mudanças na concepção do currículo e do ensino da história. Das seis propostas apresentadas pelo autor, retemos a segunda em que destaca a necessidade de potenciar o ensino da história do século XX:

(...) sin embargo, deberían producirse algunos cambios en la concepción del currículo y de la enseñanza de la historia que tendieran a (PAGÈS, 2003). (...) 2) Potenciar más la enseñanza del siglo XX. El presente y el futuro inmediato – ámbitos de la acción de nuestros jóvenes escolares– son, como es sabido, mucho más el resultado de lo que sucedió en el siglo pasado que no de lo que sucedió en El Renacimiento o la Edad Media.

Reiteramos a ideia de que a aprendizagem da história envolve eixos que se interceptam: o conteúdo, o método e a componente formativa. No que concerne ao primeiro exploramos temáticas, as quais podemos associar a períodos de luz e sombras da história do século XIX e XX; seja os conteúdos relativos à sociedade industrial, à implantação das ditaduras, às Guerras Mundiais e ao reforço dos modelos democráticos na Europa Ocidental. Neste contexto, são problematizados conteúdos de história de Portugal, nomeadamente, no que diz respeito ao período de Estado Novo e à transição para a democracia. Realizamos também algumas incursões breves pela história pessoal e local. A eleição destes conteúdos, enquanto proposta de trabalho, foi ponderada, de forma que pretendemos, tal como indica Pagès Blanch (2007:212), contribuir para a formação de cidadãos mais responsáveis:

(...) debemos pensar muy bien qué debemos enseñar para que los chicos y las chicas al finalizar la escolaridad obligatoria sepan qué está pasando en España, en Europa y en el mundo y puedan tener una opinión personal al respecto e intervenir como ciudadanos formados e informados ante aquellas situaciones que requieren un posicionamiento, y a veces, una acción explícita de la ciudadanía.

No nosso caso, trabalhamos com adultos, mas a questão coloca-se da mesma maneira, o que esperamos é que os estudantes assumam a sua responsabilidade enquanto cidadãos capazes de intervir no sentido do bem comum.

No que concerne a área de formação de CLC, as propostas institucionais remetem para uma abordagem de vários domínios da cultura e incluem também a língua e a comunicação; no que se refere à concepção de cultura é indicado RCC (2006:63) que:

Cultura, refere-se nesta Área às práticas de produção e recepção nos diversos campos, incluindo desde os domínios comumente designados ‘clássicos’ – música, artes visuais, dança, teatro, livro, património – a outras como as actividades sócio-culturais, os media e as indústrias culturais.

Esta mesma fonte menciona a cultura como factor de desenvolvimento humano que deve ser vista de forma integrada, valorizando a integração de diversos campos; assim, (*op.cit.*:63) “(...) a cultura constitui um sector cujo funcionamento é potenciado na articulação com os outros – como a Educação, a ciência ou a economia”. Face a esta proposta, importa compreender como esta concepção, apresentada pela Tutela, se consubstancia nas aprendizagens realizadas pelos alunos com uma docente cuja formação de base é a história. Na verdade, importa realçar que não deixamos de nos sentir docentes de história e, desta maneira, gostaríamos de clarificar que, na linha do que temos vindo a enunciar, a história não tem apenas uma função cultural, ou de aperfeiçoamento da cultura geral. O seu potencial está muito para além dessa única função, ver a história como uma disciplina vocacionada para a melhoria da cultura geral seria muito restritivo e mesmo redutor, mesmo numa área de formação como CLC.

Portanto, como docentes desta área de formação, assumimos a nossa responsabilidade na formação integral dos estudantes, e colocamos no processo didáctico algum *know-how* que fomos aperfeiçoando a nível da construção do conhecimento histórico. Desta maneira, para além dos conteúdos emergem as metodologias de trabalho próprias da história, de modo a conduzir os alunos pelo caminho da investigação tendo como ponto de partida a problematização dos conteúdos abordados. Ao interligar as três dimensões da área de formação – cultura, língua e comunicação com a história, o que está na nossa mente é proporcionar caminhos para a autonomia, para as aprendizagens significativas, realizadas em contexto e com uma componente forte de socialização. Tal como explanaremos em momento posterior, procuramos otimizar a construção didáctica com a selecção de conteúdos e a aprendizagem de competências que concorram para essa formação integral que consideramos importante para viver e trabalhar no século em que vivemos.

No que concerne à operacionalização do processo didáctico importa (re)pensar todo o trabalho enquanto docentes, quanto ao que ensinar, mas particularmente quanto ao como tirar o melhor partido da técnica e da arte como domínios da construção didáctica. Roldão (2009:594) alerta para esta tripla perspectiva já enunciada:

O que precisamos de discutir é o *como* inventar um outro modo de organizar e gerir o *trabalho de ensinar* e o correlativo *trabalho de aprender* que permita transformar os conteúdos e os instrumentos de estudo convidativos à passividade, que hoje ainda invadem muitos contextos de escolas, em *saberes em uso*, competências efectivas que permitam aos cidadãos pensar melhor, agir melhor e viver melhor.

Colocamos, deste modo, a questão em duas vias: por um lado, questionamo-nos sobre as competências específicas da história e seu valor para a formação do ser humano; por outro, sobre a compreensão histórica:

- Qual o contributo da dinâmica investigativa, própria da ciência histórica?
- Qual o contributo da compreensão histórica e do espírito crítico próprio da história?

Considerando que no estudo da história damos centralidade ao processo de investigação, encontramos de uma maneira fortemente inter-relacionada o método e o conteúdo. Esta concepção foi alvo de reflexão no sub-ponto anterior, todavia, retomamos a análise, realçamos a proposta de Proença (1990:56), para quem “(...) o ensino pela iniciação ao método de pesquisa histórica desenvolve no aluno atitudes de interrogação e de pesquisa (...)”. A ser assim, a problemática que identificamos, conduz-nos a uma intercepção de todos os domínios enunciados: investigação; exercício crítico; compreensão histórica, que conjuntamente conduzem à aprendizagem.

A necessidade de uma visão articulada é colocada em evidência por Carretero (2009), quando se refere aos conhecimentos procedimentais e processuais a nível da aprendizagem da história, e indica que se estes surgiram separados então a aprendizagem da história fica reduzida a uma mera transmissão, facto que por si só não traz qualquer contributo à formação dos alunos. O que é colocado em evidência é a articulação do método com o conteúdo e neste âmbito Carretero (*op. cit.*) clarifica que o ensino da história se transforma no reflexo da própria ciência, já que a aprendizagem

passa pela relação dialéctica de questionamento e busca de respostas e se entrecruza entre o estudo do passado e uma melhor compreensão do presente:

En otras palabras, otorgar énfasis a la solución de problemas en la enseñanza de la historia no tendría sentido si la historia misma no es presentada como una relación dialéctica de preguntas y respuestas acerca del pasado y su relación con el presente.

Desta maneira, encontramos um grande espectro de campos na finalidade do estudo da história. Proença (1990) enuncia algumas delas, que dividimos em dois grupos complementares: em primeiro lugar, apresentamos as finalidades que consideramos mais directamente ligadas à história e, em segundo lugar, outras que entendemos transversais. De acordo com a autora (1990), as finalidades do ensino da história passam por:

- proporcionar a compreensão da realidade e multiplicidade dos valores em diferentes tempos e espaços;
- desenvolver tolerância face a ideias, crenças, culturas, opiniões e valores;
- contribuir para a inserção na realidade social, política e cultural;
- assegurar uma melhor formação cívica, visando o exercício consciente da cidadania.

Estamos, pois, perante um contributo muito vasto; neste sentido, também Prats Cuevas (2007:23), quando reforça a dimensão educativa da história, na sua componente de conhecimento e na sua dimensão formativa, afirma:

La dimensión educativa de la Historia consiste, más bien al contrario, en desarrollar la reflexión sobre algunas dimensiones humanas del pasado para crear y estimular en el alumnado el espíritu crítico. Es decir, enseñar que lo pasado como lo presente puede ser explicado de diversas maneras. El alumnado, ante las interpretaciones sociales, debe saber siempre plantearse en su maduración la pregunta siguiente: ¿cómo sé que lo que leo o me dicen es verdad? De esta manera se convierte en un sujeto más resistente a las manipulaciones.

A ideia apresentada assume um papel de grande relevo para o reconhecimento do papel da história na educação, pois acreditamos que um indivíduo possuidor de algum

conhecimento histórico está mais apto para se interrogar, está mais protegido de manipulações, pode ser um cidadão que de uma forma mais esclarecida assume posição.

Face às demandas e mudanças ocorridas nos últimos 30 anos, a que já aludimos, começou a questionar-se o papel da escola. Zabala (2008) menciona o reconhecimento de um carácter mais funcional da aprendizagem como um dos factores resultantes da constatação de que nem sempre aqueles que possuíam um maior suporte teórico conseguiam aplicá-lo na prática. A questão que se coloca é, pois, qual a relação entre o saber transmitido e o saber construído; um paradigma mais tradicional que não contempla a aprendizagem para a acção e está mais centrado em visões espartilhadas da educação e não valoriza a importância de ‘religar’ e de transpor a aprendizagem teórica para a acção. Roldão, (2009:592) recorda que

Não se trata assim de, no plano curricular escolar, de “substituir” saberes por competências - trata-se sim de *revitalizar os conhecimentos* transformando-os em agentes activos de compreensão, de organização do conhecimento e de acção; trata-se afinal de orientar os conhecimentos/conteúdos no sentido de alimentarem eficazmente a construção da competência do aprendente. Uma educação “competencializadora” não dispensa nenhum saber, antes exige mais e mais diversos saberes, acrescidos da sua articulação orientada para a possibilidade de *uso* (cognitivo, prático, intelectual, de fruição, ou outros).

A autora elege a expressão ‘articulação orientada’, o que nos leva à ideia da inter-relação dos diferentes saberes que concorrem para a formação integral.

Uma outra questão que decorre desta problemática é a necessidade de mudanças concretas. Na entrevista, realizada em 2000 por Gentile e Bencini, a Perrenoud, este menciona o facto de que os sistemas educativos apenas fizeram uma operação cosmética que se traduziu numa mudança de linguagem e não teve consequências na prática. Defende que aos docentes foi pedido muito; na realidade, apenas uma alteração na linguagem é insuficiente para operar modificações estruturais, como afirma a Gentile e Bencini (2000:§15): “É inútil exigir esforços sobre humanos aos professores, se o sistema educativo não faz nada além de adotar a linguagem das competências, sem nada mudar de fundamental.” Considera também que a transformação está numa acção mais vasta, em que o peso dos conteúdos disciplinares seria mais reduzido de forma a permitir uma aprendizagem mais direccionada para a operacionalização dos saberes, neste sentido refere (*op.cit.*:§15):

O mais profundo indício de uma mudança em profundidade é a diminuição de peso dos conteúdos disciplinares e uma avaliação formativa e certificativa orientada claramente para as competências. Como eu disse, as competências não dão as costas para os saberes, mas não se pode pretender desenvolvê-las sem dedicar o tempo necessário para colocá-las em prática.

Efectivamente, o trabalho por competências exige tempo, e em virtude da nossa *práxis* com alunos, podemos afirmar que, pelo menos numa fase inicial, levar os discentes a desenvolver projectos pessoais, desafiá-los a partir de problemas, a construir o conhecimento é um processo demorado, mas na verdade sem conteúdos não há a base teórica para a aprendizagem. Deste modo em nosso entender, a viabilidade para a mudança passa também por um forte enfoque na ALV, e numa perspectiva de ensino e aprendizagem que esteja direccionado para o exercício da autonomia, não apenas enquanto frequentamos a escola mas ao longo de toda a vida. Procuramos neste trabalho de investigação abrir uma possível via para essa mudança. Na entrevista mencionada, Perrenoud afirma a Gentile e Bencini (2000:§16):

Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas. Para os adeptos da visão construtivista e interativa da aprendizagem, trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura. O obstáculo está mais em cima : como levar os professores habituados a cumprir rotinas a repensar sua profissão ? Eles não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didáticas e de atividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os, e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais.

Esta observação de Preenoud é muito pertinente na medida em que se interroga sobre a forma como as rotinas docentes poderão ser ultrapassadas, por forma a operar as mudanças que vêm sendo entendidas como necessárias. No que concerne às competências genéricas a desenvolver, Perrenoud, na entrevista a que já aludimos, considera oito competências fundamentais (Gentile e Bencini, 2000:§12):

- saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades;
- saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo;
- saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica;

- saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança;
- saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático;
- saber gerenciar e superar conflitos;
- saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las;
- saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais.

Na realidade, estas competências propostas não poderão encontrar um vazio, já que, segundo pensamos, elas serão sempre aperfeiçoadas com base nos diferentes conteúdos disciplinares, ou em metodologias de trabalho que a eles estão subjacentes. Acreditamos que em qualquer delas, o estudo da história pode dar um contributo. Apenas como exemplo destacamos a primeira, e questionamos como seria possível identificar, avaliar e valorizar as possibilidades individuais os direitos, limites e necessidades pessoais sem conhecer a evolução e implementação dos sistemas democráticos, sem ter a consciência das dificuldades e necessidade colectiva? Desta primeira competência emergem a quinta a sexta e a sétima, todas ligadas ao conhecimento e exercício da democracia. Nesta mesma linha, mas eventualmente com um pendor mais associado ao método, surge a referência ao ‘saber gerir projectos’, ao ‘saber analisar’, ao ‘saber cooperar’, e ao ‘saber gerir conflitos’.

Deste modo, clarificamos em primeiro lugar que, na nossa óptica, o trabalho por competências não está em colisão com a aprendizagem do *corpus científico* das disciplinas; pensamos que a chave para superar as dificuldades sentidas pelos docentes é o trabalho colaborativo e nomeadamente a partilha inter e transdisciplinar. Tal como defendemos (Gomes e Maria, 2011a:4767) em comunicação apresentada no *Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, “A Interdisciplinaridade aponta para uma re-articulação dos saberes (...)” ou seja, uma reconfiguração possível pela criação de equipas colaborativas que geram dinâmicas de apoio mútuo. Essa dinâmica colaborativa permite articular competências diversificadas e, assim, evoluir para uma perspectiva de trabalho transdisciplinar, já que, invocando Lamas (2011:4742), “A transdisciplinaridade leva (...) a assumir uma atitude integradora da experiência vivida e promove a sistematização do conhecimento organizado.”



Assim, importa repensar em que medida as aproximações transdisciplinares podem potenciar a aprendizagem dos alunos, por um lado, e melhorar o trabalho docente por outro. Tal como já referimos, Nicolescu (1997:§6) considera que a transdisciplinaridade diz respeito ao que está ‘entre’, ‘através’ e ‘além’ das disciplinas; esclarece o autor que, enquanto a perspectiva disciplinar respeita apenas a um nível da realidade ou a um fragmento dela, a perspectiva transdisciplinar respeita a vários níveis de realidade:

*A pesquisa Disciplinar diz respeito, na melhor das hipóteses, a um único e mesmo nível de Realidade; além do mais, na maioria dos casos, refere-se a apenas um fragmento de um nível de Realidade. Por outro lado, a transdisciplinaridade diz respeito à dinâmica engendrada pela ação de diferentes níveis de Realidade ao mesmo tempo*

Ao trazer a debate esta perspectiva, falamos, pois, não de fragmentação mas, ao contrário de unidade, conferida a partir da diversidade, das diferentes disciplinas. Evidenciamos então, a possibilidade da criação de equipas multidisciplinares que incorporam diferentes áreas científicas e cujo trabalho se configura como uma intervenção cooperativa e colaborativa, como forma para conseguir um objectivo comum. É desta maneira que as competências específicas da história surgem subjacentes à área de formação CLC, se interligam e são partilhadas entre as três áreas de formação. Na nossa óptica, o que está em causa surge também expresso na Carta de Transdisciplinaridade (1994), que no seu artigo 2 menciona:

O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Desta maneira, encontramos no trabalho colegial disciplinas diferentes que se complementam e que contribuem tanto a nível do seu *corpus teórico* como a nível do contributo a nível de competências que se entrecruzam no sentido de contribuir para potenciar a aprendizagem dos alunos; o que pretendemos é reafirmar na linha que defende Morin (2002:40), que “(...) há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, por um lado, os nossos saberes desunidos, divididos, compartimentados e, por outro, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (...)”. Daí que encontramos um paradoxo entre a compartimentação dos conhecimentos e das aprendizagens e a

pertença a um mundo globalizado; é essa a razão que nos leva a ir além do diálogo interdisciplinar e avançar para a visão mais abrangente da transdisciplinaridade.

Ao perspectivar a história na Área de CLC, voltamos a invocar Proença (1990:34-35) que clarifica: “Há, na História Nova, uma cumplicidade com a literatura. Para os historiadores de hoje já não são proibidas as imagens literárias.”. Esta cumplicidade mencionada entre a história e a literatura é a mesma cumplicidade que existe entre nós e a co-docente com quem desenvolvemos este projecto, o que nos facilita o enfoque maior nas competências que consideramos transversais; assim, podemos destacar, com a autora, as finalidades do ensino da história com uma componente transversal:

- desenvolver a capacidade de análise e síntese, através de uma abordagem científica da realidade;
- desenvolver competências para formular hipóteses fundamentadas;
- desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a capacidade de expressão;
- despertar atitudes de respeito e colaboração com os outros seres humanos como pessoas e como membros de grupos sociais e nacionais;
- promover o espírito crítico.

A autora que temos vindo a mencionar, Proença (1990), indica que, além do referido, poder-se-ão enunciar outras finalidades para os aprendentes de história, e/ou no caso particular para os nossos alunos. Assim, gostaríamos de propor outros campos em que a história enriquece a área de formação CLC, nomeadamente na promoção:

- da consciência das vivências pessoais no mundo da globalização, da multiculturalidade e da diferença;
- do sentido estético e da produção artística como expressão e leitura da sociedade em que se insere;
- de uma postura crítica face a estereótipos sociais;
- de competências associadas à investigação histórica;
- de competências transversais.

Estas competências agora enunciadas são um contributo para um trabalho mais vasto, que busca a aprendizagem através do exercício de competências transversais, no diálogo entre as áreas de formação que compõem a estrutura do curso. Tal como explicitamos no capítulo III, cada área de formação é leccionada por dois docentes que fazem parte de uma equipa mais vasta. Cada um destes professores tem formações de base diferentes e daí, cremos, a riqueza do trabalho, pois unem-se experiências de seis docentes que trazem a sua ‘ciência’ à equipa. Desta maneira, é do contributo de cada um que emergem os *desenhos curriculares* e se desenvolve o processo didáctico. Daí que o trabalho que desenvolvemos em equipa apresenta-se em linha com o que defende Iribarry (2003:488), quando afirma que “Uma equipe será transdisciplinar quando sua reunião congregar diversas especialidades com a finalidade de uma cooperação entre elas sem que uma coordenação se estabeleça a partir de um lugar fixo. (...)”.

Concluindo, sublinhamos que o problema de partida deste sub-ponto se relaciona com a importância da história na área de formação CLC. Afirmamos, finalmente, que a riqueza e as potencialidades encontram-se tanto no conhecimento histórico como no seu forte poder formativo, que permite formar cidadãos críticos, reflexivos, capazes de problematizar o presente, de forma a terem uma visão mais clara do mundo em que vivemos e a capacidade de fazerem as suas opções de uma forma mais livre e consciente.

## Capítulo 3: Estudo empírico

---





## 1 As metodologias em Ciências da Educação

Na segunda metade do século XIX, as ciências sociais adoptaram o paradigma de investigação positivista, seguindo os procedimentos de investigação das ciências ditas exactas. Não se colocava, nesse período, a busca de um ‘espaço’ e método próprios de investigação para as ciências sociais. Segundo Canário (2005:16), a supremacia desse paradigma positivista “(...) teve como consequência a interiorização de um sentimento de inferioridade que conduz a avaliar a situação das ciências sociais a partir de uma leitura que tem subjacente o “atraso” que as caracterizaria, por referência às ciências “exactas”.”. Todavia, importa clarificar que, se aceitarmos a definição de ‘método’ como uma forma de proceder, ou como um caminho para uma determinada finalidade, podemos aceitar a existência de vários métodos, e assumir não ficar reféns da metodologia preferencialmente adoptada pelas ciências ditas puras.

A partir da Segunda Guerra Mundial, as ciências sociais emergem e começam a conquistar o seu lugar no mundo da investigação científica; por outro lado, como lembra Afonso (2005), as ciências da educação recuperam práticas de investigação de várias ciências sociais, tendo em vista a compreensão da especificidade associada à educação. Desta maneira, se as ciências da educação se afirmam como um campo próprio de investigação científica, elas não estão isentas de uma aproximação interdisciplinar e surgem como um campo de “convergência e de cruzamento da investigação conduzida no âmbito das diversas ciências sociais” (Afonso 2005:37), o que permite um diálogo que se constitui, segundo cremos, numa fonte de enriquecimento, para as áreas científicas envolvidas. Ao aceitarmos que a realidade não é uma e que há várias perspectivas, face a essa mesma realidade, importa invocar Canário (2005:25), que refere a diversidade de abordagens da realidade social que se configura na abordagem de cada campo científico:

A constituição das ciências da educação como uma área científica própria é o resultado, (...) da referência a um conjunto de saberes e de práticas profissionais, (...) da contribuição de disciplinas científicas já anteriormente estabelecidas (sociologia, psicologia, etc.).

Reconhecendo a complexidade da educação e particularmente a do acto educativo, valorizamos, assim, essa abertura interdisciplinar das ciências da educação a outros

campos e a forma como, nesta área científica, incorporamos métodos e por vezes conhecimentos de outras ciências.

Afonso (2005) identifica seis correntes na investigação educacional e ainda três tipologias. Desta maneira, as correntes de investigação que apresenta são:

- a pedagogia positivista;
- a tradição historiográfica;
- a tradição sociológica;
- a antropologia e a etnografia;
- a ciência política;
- a tradição dos estudos sobre inovação.

Posteriormente, deter-nos-emos mais detalhadamente na corrente que segue a linha da antropologia e da etnografia, uma vez que o trabalho de investigação que aqui apresentamos se centra na observação participante – técnica associada à investigação etnográfica – levando-nos a uma integração no contexto da realidade que investigamos. Clarificamos, ainda, que, das tipologias identificadas pelo autor em referência – os estudos históricos os estudos naturalistas e os estudos experimentais –, abordamos no nosso trabalho de investigação a perspectiva naturalista e, neste campo, centramo-nos num estudo descritivo, ao qual procuramos associar uma componente de análise e reflexão.

A nível da investigação em educação, salientamos dois pontos que podem configurar alguma controvérsia entre investigadores, Bogdan e Biklen (1994) lembram, por um lado, que tradicionalmente a academia a categorizava em dois tipos: a investigação fundamental, destinada essencialmente a um público de investigadores, à comunidade científica; e a investigação aplicada, que comporta implicações práticas e se dirige a um público mais vasto que vai para além da comunidade científica. Por outro lado, de acordo com Afonso (2005), persiste o debate relativamente ao recurso ao método quantitativo ou qualitativo, que se centra particularmente nas questões de objectividade e subjectividade; contudo esta dicotomia tem tido tendência para se esbater na mesma medida em que a perspectiva positivista e behaviorista tem dado lugar à valorização da



interpretação descrição e compreensão dos fenómenos. Assim, clarificamos, o que julgamos ser a principal divergência entre as duas metodologias:

- na pesquisa quantitativa se procura, na descrição, um rigor com base no que pode ser mensurável;
- na pesquisa qualitativa se procura uma descrição de carácter interpretativo.

Invocando Fernandes (1991), importa lembrar que o paradigma quantitativo apresenta uma perspectiva em que os investigadores recorrem, de uma forma sistemática, a processos de medida e de análise estatística para “(...) testar hipóteses (...) e para descrever situações educacionais de forma rigorosa.” (*op. cit.*:§1). Esta postura remete-nos, porém, para o pensamento de Lucien Febvre (1985) e dos historiadores ligados à Revista *Annales*, que criticam os seguidores da Historiografia Positivista, afirmando *latus sensus* a impossibilidade de colocar o Homem num laboratório e de forma ‘rigorosa’ produzir generalizações; diremos nós, chegar à verdade, através da objectividade absoluta, o que, em nossa opinião, não é possível, na medida em que, ao aceitarmos que o objecto das ciências sociais é o Homem, situamo-nos na linha de Sousa Santos (2010:22), ao afirmar na sua oração de Sapiência para a abertura do ano lectivo na Universidade de Coimbra:

O argumento fundamental é que a acção humana é radicalmente subjectiva. O comportamento humano, ao contrário dos fenómenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objectiváveis, uma vez que o mesmo acto externo pode corresponder a sentidos de acção muito diferentes. A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista a obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético.

Com efeito, sendo a acção humana subjectiva, as ciências sociais terão sempre a subjectividade como particularidade, se comparadas com as ciências ditas exactas ou naturais. Daí a relevância atribuída aos métodos de investigação qualitativos, tendo em

vista, segundo o mesmo autor “a obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo”.

Desta maneira, seria expectável uma mudança de paradigma que Fernandes (1991) explica, quando os investigadores educativos, particularmente os da área da Psicologia, começam a dar mais relevo aos processos cognitivos e metacognitivos, iniciando-se também um processo de tomada de consciência das limitações das abordagens quantitativas, uma vez que ocorre a necessidade de observar e entrevistar os sujeitos que se constituem como objecto do estudo e, a partir daí, elaborar registos de observação e análises categoriais das entrevistas. De facto, ao valorizarmos a investigação qualitativa, não significa que não aceitemos que, dependendo do objecto de análise ou de necessidades específicas do trabalho do investigador educacional, a quantificação possa ser útil e até necessária, pelo que ambas podem coexistir e mesmo complementar-se.

Esclarecemos, no entanto, que a metodologia eleita para este trabalho é maioritariamente de carácter qualitativo e, desta maneira, situamo-nos particularmente no modelo de investigação-acção, na medida em que entendemos ser aquele que melhor se enquadra, tanto no nosso objecto de estudo, como na nossa postura enquanto docente, pois perspectivamos a acção para a mudança de práticas.

## 1.1 Metodologias qualitativas

A investigação qualitativa em educação “(...) fornece informação acerca do ensino e aprendizagem que de outra forma não se pode obter” (Fernandes1991:4), reforçando o papel do aprendente e da aprendizagem. Ao mesmo tempo, delimita o contexto na prática investigativa bem como o problema em análise. Ao considerarmos a complexidade do acto educativo, importa promover uma abordagem sistémica e contextualizada.

Relativamente à pesquisa qualitativa, Silva e Menezes (2001:20) defendem que:

(...) há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

(...) O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

É descritiva.

Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (...)

Estas autoras sublinham a relação entre a realidade e o sujeito; a interpretação e a descrição, como cruciais, na pesquisa qualitativa, assim como a recolha de dados em ambiente naturalista, onde o investigador é visto como um elemento chave; finalmente, mencionam a análise indutiva, isto é, na senda de Pillemer e García (2003), aquela em que é feita a ‘extracção’ de princípios gerais, com base numa experiência particular. Apesar de o objectivo primeiro não ser teorizar ou fazer generalizações, estamos, no entanto, cientes de que poderá ser possível a aplicabilidade dos resultados a outra realidade.

Também Stake (2009) considera a pesquisa qualitativa associada:

- à compreensão;
- à valorização da intervenção pessoal do investigador;
- ao conhecimento construído.

O autor mencionado refere que “Para estreitar a busca da compreensão, os investigadores qualitativos apreendem o que está a acontecer em episódios chave ou testemunhos, representam os acontecimentos com a sua própria interpretação directa e histórias (...)” (*op.cit.*:55). Desta forma, podemos considerar que a compreensão do problema em estudo resulta de um processo de observação e participação críticas, no processo de investigação, na recolha de dados, na sua selecção, interpretação e descrição, destacando-se, deste modo, o papel do investigador no processo. Investigador, lembramos, que não desenvolve o processo de forma isolada, mas sim com o grupo de investigação, já que o processo não pode ser encarado como um trabalho solitário, sendo o trabalho colegial e colaborativo uma das chaves para o sucesso de qualquer investigação que se possa fazer em termos educativos.

No que concerne ao conhecimento construído, o autor em análise refere que a maior parte dos investigadores qualitativos da actualidade acredita que o conhecimento é construído e não descoberto. Ao partir de um problema, o investigador vai construindo progressivamente o conhecimento da realidade em que está envolvido, tendo em vista a compreensão do problema identificado, portanto, em acordo com Stake (*op.cit.*:117).

O objectivo da investigação não é descobrir, pois isso é impossível, mas construir uma realidade mais clara e uma realidade mais sofisticada, em particular realidades que possam suportar um cepticismo disciplinado.

Recuperando, do subcapítulo anterior, as tipologias da investigação educacional a que Afonso (2005) alude, centramo-nos especificamente no que o autor refere como ‘estudos naturalistas’, que se caracterizam pelo estudo de situações concretas e reais sem que haja lugar a manipulação ou modificação deliberada por parte do investigador. Distinguem-se três tipos de estudos naturalistas:

- os de correlação – quando a intenção é relacionar variáveis;
- os causais/comparativas – o objectivo é estabelecer relações de causalidade entre variáveis que possam ser comparáveis;
- os descritivos – na situação em que se procede a uma descrição de factos ou fenómenos.

Detemo-nos de forma mais detalhada no terceiro tipo enunciado, visto ser o que se relaciona com o trabalho que desenvolvemos. Afonso (*op.cit.*:43), ao conceptualizar os estudos descritivos, menciona que se procede

(...) a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido directamente observados por ele, quer tenham sido identificados e caracterizados por material empírico relevante.

A descrição é, assim, fundamental, no sentido em que, sendo pormenorizada, pode abrir outras perspectivas, outras interpretações e outras visões de um mesmo problema. Evocando Stake (2009:17), ela é fundamental, já que permite ao leitor reflectir sobre o problema, tirando as suas próprias ilações e fazendo as suas generalizações, que não têm, nesta concepção, de ser necessariamente universais, embora seja expectável que haja pontos em comum.

A ciência esforça-se por construir um entendimento universal. O entendimento alcançado por cada indivíduo, será naturalmente até certo ponto único, mas muito haverá em comum (...) numa perspectiva construtivista incentiva o investigador a fornecer aos leitores bom material em bruto para que eles criem as suas próprias generalizações. A ênfase está na descrição (...)

Ainda no âmbito desta problemática, apresentamos também a proposta de Van Zanten (2004:38) que vai no mesmo sentido, quando indica a possibilidade de uma ‘teoria de médio alcance’:

No que toca à generalização, há uma dupla tentação nas investigações qualitativas. Há uma tentação que é a de não generalizar, cada caso é único, cada caso é específico. A produção de tipologias descritivas vão nesse sentido. Cada estudo produz uma teoria local. Penso que é demasiado vicioso, atualmente, desenvolver uma teoria global dos sistemas educativos, mas podemos desenvolver uma teoria de médio alcance.

Desta maneira, chegamos a um equilíbrio na investigação qualitativa. Dada a particularidade e especificidade dos problemas de investigação, torna-se difícil chegar a uma teoria de carácter universal, mas, por outro lado, também não fará sentido produzir um estudo sem repercussões teóricas. Este é um dos dilemas que se colocam ao investigador, daí que consideremos oportuno reflectir também sobre o seu papel,

enquanto agente importante no processo – pessoa que se confronta com incertezas, com a necessidade de avaliar, de tomar decisões e de, muitas vezes, reestruturar o desenho delineado. Apoiadas em Silva e Menezes (2001), enfatizamos, de novo, a ideia da relevância do investigador, expressando a posição de Fernandes (1991:4) que considera o investigador como “(...) o ‘instrumento’ da recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados, depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.”

No nosso caso, uma vez que optamos por ser observadora participante, aceitamos, ao mesmo tempo, ser o ‘instrumento’ de recolha de dados, visto que o nosso projecto se centra na *praxis* lectiva. No entanto, não descuidamos o cuidado redobrado, no que diz respeito à nossa postura, no sentido de ‘contaminar’ o menos possível, o nosso objecto de estudo, aceitando, de novo, o pensamento de Stake (2009:59), quando afirma que “Durante o trabalho de campo, [os investigadores] procuram não chamar a atenção para si próprios ou para o seu trabalho. Ao invés de marcarem uma posição, procuram evitar criar situações para testar as suas hipóteses.”, deixando fluir as aulas sem a preocupação de estarem permanentemente à procura da resposta para o problema.

Estamos conscientes das dificuldades deste modelo de investigação. Fernandes (1991) levanta o problema dos métodos qualitativos de investigação, ao mencionar o trabalho directo com o sujeito-alvo do trabalho do investigador, que, pela relação estabelecida, pode tender a responder ou agir, de acordo com a percepção que tem da finalidade da investigação. Em nosso entender, a dificuldade destacada poder-se-á tornar um constrangimento no desenvolvimento da investigação. Todavia, acreditamos que um investigador com uma postura eticamente correcta, e a clara consciência dos problemas, que pode encontrar, estará mais apto a criar condições para reduzir a incidência de constrangimentos detectados, no decurso do trabalho. Destacamos também a importância que a recolha e tratamento de dados aqui assumem, bem como a variedade de instrumentos usados para o efeito. Quanto maior for a panóplia de instrumentos de recolha de dados, maior será a possibilidade de triangulação, mais rica se torna a interpretação, pois mais fidedigna e válida se torna a interpretação.

Reconhecemos que o envolvimento do investigador pode ser considerado como um problema associado à investigação qualitativa. No entanto, em ciências humanas, aspectos como a objectividade e a subjectividade do conhecimento têm vindo a ser

discutidos e, como registámos acima, bem como no capítulo em que referenciámos aspectos da epistemologia da história, a relatividade do conhecimento histórico é, actualmente, aceite pela comunidade científica, pois os historiadores, como outros cientistas sociais, assumem o contexto em que vivem, as suas crenças e o ambiente educativo em que evoluíram. Nenhum ser humano é, em situação alguma, neutral; mas, como afirma Stake (2009:122) “(...) nós temos a obrigação ética de minimizar as deturpações e os equívocos.”

Assim, é para nós crucial ter em mente as nossas fragilidades, enquanto investigadora e, ao mesmo tempo, ter presente que toda a investigação está em aberto e, portanto, susceptível de novas interpretações; daí que o que cada investigador apresenta é uma proposta relativamente ao problema em estudo, proposta essa que se irá abrir a outras (re)interpretações.

Pelas razões apontadas, consideramos pertinente elencar alguns dos instrumentos utilizados na recolha de dados, particularmente aqueles que, de vários, foram por nós escolhidos para a nossa investigação, por nos parecerem mais adequados, quer ao grupo em causa, quer ao objecto desse estudo. Já aqui assumimos o principal da nossa investigação – a observação participada – no entanto, voltaremos a esta questão aquando da abordagem da investigação-acção.

### 1.1.1 *Etnografia*

A segunda metade do século XIX é o período em que a Segunda Revolução Industrial está no seu auge, em que os europeus se confrontam com o problema da superprodução e, conseqüentemente, com a necessidade de procura de novos mercados, desenvolvendo-se, desta maneira, um interesse particular pelo continente africano, que se configura nas expedições exploratórias levadas a cabo neste período.

É neste contexto que a etnografia surge, associada à curiosidade de observar e escrever sobre outros grupos ou comunidades. Neste sentido, realçamos a importância que os estudos antropológicos tiveram como base da evolução dos estudos etnográficos. Sousa Santos (2010:50) expõe muito claramente a relação estabelecida entre o antropólogo e o sujeito observado, dando relevo a uma postura europocêntrica do investigador, que se coloca de fora, distanciado do objecto da sua investigação. Contudo, em virtude do



trabalho de campo, começa a emergir a necessidade de uma postura de observação participante:

Na antropologia, a distância empírica entre o sujeito e o objecto era enorme. O sujeito era o antropólogo, o europeu civilizado, o objecto era o povo primitivo ou selvagem. Neste caso, a distinção sujeito/objecto aceitou ou mesmo exigiu que a distância fosse relativamente encurtada através do uso de metodologias que obrigavam a uma maior intimidade com o objecto, ou seja, o trabalho de campo etnográfico, a observação participante.

Ainda em acordo com o mesmo autor, noutra situação, encontra-se a sociologia que, realizando o trabalho investigativo na Europa, não coloca em causa a aproximação com o sujeito investigado. A partir do final da Segunda Guerra Mundial, no caso da sociologia, a partir dos anos '60, ambas as ciências – sociologia e antropologia – começam a questionar o seu estatuto metodológico e:

De repente, os selvagens foram vistos dentro de nós, nas nossas sociedades, e a sociologia passou a utilizar com mais intensidade métodos anteriormente quase monopolizados pela antropologia (a observação participante) (...). ” (*op. cit.*:19)

De acordo com André (1997), os investigadores em educação começam a interessar-se pelos métodos etnográficos, ainda que, em princípio, com uma preocupação com o mensurável e com a objectividade absoluta. A mesma autora regista que, em meados dos anos '70, surgem críticas a este modelo de trabalho, começando então a surgir a perspectiva etnográfica que hoje encontramos, mais centrada na compreensão, na descrição e na interpretação. Destacamos, deste modo, na linha de Vasconcelos (2006:89) que:

Os trabalhos etnográficos proporcionam riqueza descritiva e pormenor na voz dos actores. As pessoas tornam-se os sujeitos da investigação e deixam de ser meras quantidades estatísticas friamente definidas. O “instrumento” de investigação passa a ser o próprio investigador (...) que (...) se deixa impregnar pelo contexto da pesquisa.

Estamos conscientes da existência de críticas a esta abordagem. Como é indicado por André (1997), começa a surgir pelos anos '90 um movimento crítico, face à pesquisa etnográfica. Reconhecemos dificuldades acrescidas, por exemplo, nos instrumentos de

recolha de dados, que devem necessariamente ser o mais diversificados possível, por forma a tornar as conclusões apresentadas credíveis e menos susceptíveis de interpretações pessoais, e/ou influenciadas por razões de carácter afectivo, proporcionadas pelo contexto. Ainda assim, ao assumirmos por um lado a complexidade do acto educativo e, por outro, a nossa condição humana, não é nossa intenção a busca de uma objectividade positivista ou de uma neutralidade que, enquanto pessoas, jamais conseguiríamos atingir.

Na verdade, ao centrar o nosso problema de partida no contexto de um grupo de alunos, com o qual interagimos ao longo de dois anos, e ao trazer a debate o trabalho colegial do grupo de docentes, torna-se evidente quão envolvida estamos na acção investigativa.

Assim, “A presença do investigador nos contextos que são objecto de investigação constitui um elemento caracterizador fundamental da pesquisa etnográfica.” (Afonso, 2005:65), podendo a sua acção manifestar-se a vários níveis:

- observar sem interagir;
- interagir com o público alvo, mas mantendo a sua posição de observador;
- interagir de forma activa;
- envolver-se directamente no contexto.

No caso específico do nosso trabalho, assumimos, portanto o envolvimento participante, visto que, como acima explicitado, o nosso contexto de investigação é coincidente com a *praxis* docente, o que nos leva a interagir permanentemente com o grupo-alvo de investigação. Assumimos, portanto, uma posição de ‘observador participante’ e, na linha de Boumard (2008:3) de observador implicado: “(...) o etnógrafo, definido como tal em função do seu olhar, é ao mesmo tempo implicado”.

Para Boumard (*op.cit.*:4), a etnografia ao ser encarada enquanto postura, e a investigação enquanto construção, propõe “(...) que são os próprios atores que definem a situação na qual se encontram, e ao fazerem-na, estão a construí-la.”. Em nosso entender, desenvolvemos o processo investigativo na linha desta construção, reconstrução e desconstrução de ideias que, tanto nós como os alunos temos do acto de ensinar e do de aprender neste contexto específico de um curso de educação de adultos.

### 1.1.2 *Investigação-acção*

A expressão ‘investigação-acção’ remonta aos anos ’40, quando Kurt Lewin a conceptualiza como modelo de investigação. Em consonância com Afonso (2005), fazemos uma sistematização das características deste modelo:

- é realizada por indivíduos directamente envolvidos na situação;
- o problema de investigação relaciona-se com aspectos práticos do quotidiano;
- implica uma aproximação aos valores dos actores alvo do estudo;
- a adequação das técnicas de recolha de dados, o que conduz ao “ecletismo metodológico”;
- relaciona permanentemente a acção à reflexão.

Destacamos, todavia, que, a partir dos anos ’60, em Inglaterra, começa a delinear-se o movimento de professores como investigadores, associado à reforma curricular a que Elliott (2000:08) está ligado. Este define ‘investigação-acção’ como forma de melhorar a qualidade da acção em situações concretas

Podemos definir la investigación-acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado (...). En la investigación-acción las “teorías” no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica.

Invocando a sua própria experiência, Elliott (*op. cit.*) destaca também a importância da componente reflexiva e considera possível distinguir duas tipologias de desenvolvimento reflexivo dos docentes:

- o professor investiga sobre um problema prático, modificando algum aspecto da sua prática; neste caso, a reflexão é o ponto que impulsiona a acção, ou;
- o docente modifica algo na sua prática como resposta a um problema, fazendo posteriormente a revisão da eficácia da sua acção; neste caso,

a mudança é decorrente da avaliação e da compreensão do problema, sendo, portanto, a acção que inicia a reflexão.

Elliot (*op. cit.*:36) considera, assim, não haver separação “(...) entre ‘investigación’ e ‘práctica’. La práctica misma es la forma de investigación (...)” que irá conduzir à análise retrospectiva, à compreensão do problema e ao desenho prospectivo/ projectivo da acção a desenvolver, com vista à mudança.

Nesta linha, reconhecemos que é a necessidade de melhorar a nossa *praxis* que nos conduz à tentativa de compreender os problemas com que nos deparamos, no desenvolvimento deste trabalho de investigação. O nosso percurso teve como norteadores dois princípios fundamentais: a prática e a reflexão sobre ela. Quanto a nós, esta é uma necessidade do quotidiano de cada docente comprometido com a sua profissão.

Face ao exposto, clarificamos, na linha de Elliott, o que nos parece ser os pontos-chave deste modelo, que procuramos seguir na nossa prática investigativa:

- a investigação em contexto;
- a busca de resolução de um problema da prática;
- a componente reflexiva;
- a consciência da presença permanente entre o ‘objectivo’ e o ‘subjectivo’;
- a mudança de práticas como horizonte;

Também Sanches (s/d:137) recorda que:

A investigação-acção considera o “processo de investigação” em espiral, interactivo e focado num problema, pelo que o primeiro passo para o desencadear é a identificação e a formulação do problema de uma forma objectiva e susceptível de ser intervencionado.

Esta proposta de um procedimento de investigação em espiral e interactiva surge na medida em que, partindo de um problema, o investigador desenvolve o seu trabalho em crescendo, mas com paragens para avaliar resultados e (re)criar, a partir daí, o seu processo de investigação.

Em geral, os modelos defendidos por Elliot (2000), por Whitehead e McNiff (2006) e por Latorre (2007) apresentam a investigação-acção como uma técnica que, partindo de um problema, evolui de uma forma faseada e em ciclos. Se, por um lado, Elliot coloca a ênfase na revisão faseada dos dados, Latorre (*op. cit.*:39) deixa evidente que “(...) los ciclos de investigación-acción se transforman en nuevos ciclos, de modo que la investigación en si puede verse como um «ciclo de ciclos» o como una «espiral de espirals» que tienen el potencial de continuar indefinidamente.”. Por um lado, aproximamo-nos bastante das concepções de Latorre, na sua proposta de investigação-acção como uma «espiral autorreflexiva», assim como na ênfase que este autor coloca no papel do professor como investigador e na investigação como resolução do problema da *praxis*, considerando a ‘acção’ como um processo conducente à mudança e a ‘investigação’ uma forma de gerar conhecimento e compreensão. Por outro lado, como Whitehead e McNiff (2006:38), salientamos a relevância da investigação no desenvolvimento profissional, devido à necessidade de entender, melhorar e, eventualmente, solucionar problemas da prática lectiva:

In general terms, action research became known as a form of practical research that legitimated teachers’ attempts to understand their work from their own point of view. Instead of learning about the disciplines and applying theory to themselves, teachers were encouraged to explore what they were doing and propose ways of improving it. In this way, the practical wisdom of teachers was awarded greater status, as well as their professional standing. Action research is now widely accepted as a form of professional learning across the professions.

Desta maneira, a nossa intenção, ao desenvolver este trabalho doutoral, é o aperfeiçoamento profissional e a busca de melhores práticas que nos proporcionem uma melhoria enquanto ‘práticos reflexivos’.

Esclarecemos que, em termos metodológicos, este trabalho investigativo comporta duas fases distintas, mas que se complementam. Quando elegemos o problema de pesquisa, optamos por realizar um estudo exploratório, considerando que o nosso público-alvo nos era desconhecido, que o modelo de ensino em causa era novo e do qual não havia ainda estudos e que as metodologias, por nós seguidas não eram as mais usuais na educação de adultos, na nossa instituição, na altura. Pretendemos ainda verificar qual o melhor ponto de partida para uma segunda fase do trabalho de investigação. Nesta segunda fase, tal como temos vindo a sublinhar, optamos por um trabalho centrado no

modelo etnográfico, de investigação-acção, segundo a técnica de observação participante, de carácter naturalista ou interpretativo, no campo da investigação qualitativa.

Relativamente ao método exploratório, salientamos que parece existir um consenso entre os autores, indicando que esta metodologia é seguida em áreas em que existe pouco conhecimento ou em que este esteja pouco sistematizado. O modelo exploratório constitui uma etapa de investigação, que visa realizar uma primeira abordagem a um tema pouco explorado; tal como é indicado por Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lúcio (2007:60), a finalidade é “(...) explorar algo pouco investigado o desconhecido”.

Na segunda fase do nosso trabalho, como já mencionámos, procedemos a um trabalho de investigação-acção que tem como objectivo aprofundar a fase inicial desenvolvida, consolidando algumas ideias já extraídas, reinterpretá-las, reestruturá-las ou até mesmo refutá-las e partir para outra investigação.

Em qualquer processo de investigação, e igualmente neste modelo que elegemos, começamos por identificar:

- um problema de investigação.

Desta maneira, uma das inquietações a que gostaríamos de responder relaciona-se com o papel da história nas suas potencialidades formativa e formadora, bem como o papel do docente, neste contexto de grandes mudanças. Julgamos, pois, ser importante, neste momento, (re)pensar o papel dos docentes, nomeadamente no que concerne à forma como poderemos preparar-nos e adaptarmo-nos para enfrentarmos os desafios da ALV, do trabalho cooperativo e colaborativo e dos novos desafios didácticos.

A problemática eleita emerge da nossa realidade particular enquanto docente de adultos:

- a dimensão pedagógico-didáctica do processo ensino-aprendizagem de pessoas adultas, em contexto escolar, dos cursos EFA, implementados no Ensino Público em Portugal, desde 2007/08;
- o papel formativo e formador da disciplina de história, no contexto da área de formação CLC;

- o papel do docente contextualizado na sua intervenção didáctica num mundo de incerteza e complexo.

Considerando o aperfeiçoamento de competências diversas, não apenas ligadas ao ‘aber, mas ao saber-fazer, saber-estar e saber (con)viver, propomo-nos ainda conhecer quais os modelos didácticos e métodos, relacionados com o currículo de aula, que serão mais adequados para o grupo em estudo. Tentaremos também estabelecer em que medida a proposta de co-docência, apresentada nos documentos oficiais, enriquece o processo ensino e aprendizagem.

Finalmente, ao nível da avaliação, questionamos se o portefólio de aprendizagem é um instrumento que se adequa ao método de trabalho que pretendemos desenvolver com o grupo de alunos.

Numa segunda fase, identificamos as finalidades que apresentamos da seguinte forma:

- questionar a educação de adultos numa perspectiva da Educação Permanente e da importância da Aprendizagem ao Longo da Vida;
- investigar as possibilidades de melhoria de práticas, ao nível dos Cursos EFA-NS, na dimensão do processo ensino-aprendizagem.

Enunciamos em seguida os objectivos gerais:

- estabelecer pontos de ligação entre os documentos estratégicos para a educação de adultos e as dimensões da educação permanente e da Aprendizagem ao Longo da Vida;
- analisar as possibilidades de flexibilização do currículo e do processo didáctico na sua dupla dimensão teoria/*praxis*;
- avaliar em que medida é que “eu, professora de história” podemos contribuir para a co-docência, tendo em vista uma melhoria da prática pedagógica, a nível da área de formação CLC;
- promover a discussão relativa ao novo papel docente, no processo ensino-aprendizagem, face aos dilemas de um mundo em mudança.

Evoluímos no plano de investigação em dois contextos:

- a revisão da literatura e o coligir de documentação teórica, que nos permitiu a sustentação científica;



- a componente empírica, centrada no trabalho desenvolvido em sala de aula, suportada pelo empenho colegial da equipa de docentes.

Após termos definido o plano de investigação, desenvolvemos os procedimentos de recolha de dados que, no nosso caso, tal como já explanado, se centrou numa recolha em acção, isto é, assumindo o papel de investigadora participante. Neste sentido, partimos com a consciência da diversidade de instrumentos de recolha de dados que, na óptica de Elliott (2000), são os seguintes:

- diários, que contêm narrativas e relatos de situações e incluir também apreciações e sentimentos;
- perfis, que proporciona uma visão de uma situação ou pessoa durante um determinado período de tempo;
- análise de documentos que facilitam a informação sobre o problema em investigação;
- dados fotográficos que registam, através da imagem, uma situação;
- gravações áudio e vídeo, transcrições e registos de acontecimentos;
- recurso a observadores externos que partem de instruções precisas sobre o que o investigador pretende que seja observado;
- entrevistas que constitui um modo de descobrir a sensação causada por uma situação; podem ser estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas;
- comentário sobre o processo que implica a observação de situações práticas e posterior comentário;
- estudo de seguimento, em que se acompanha um participante e se elabora um comentário contínuo sobre as suas acções.

Tendo em vista a fiabilidade da investigação, reconhecemos a importância que assumem os instrumentos de recolha de dados e a necessidade de criar complementaridade entre os mesmos. Assim, optamos pelos seguintes:

- análise documental, nomeadamente, normativas e directrizes quer a nível do Ministério da Educação quer a nível da Comissão Europeia;
- análise das planificações e sua implementação e avaliação, a qual foi acompanhada por registo em grelhas, para o efeito elaboradas;

- recolha de dados pelo recurso à fotografia, registando particularmente actividades realizadas fora de sala de aula, no âmbito do projecto de investigação;
- diário docente, que nos permitiu fazer o registo da prática lectiva e ainda reflectir sobre a mesma;
- portefólios, construídos pelos discentes, onde inscrevem não apenas o que produziram no contexto da aprendizagem como comentam e reflectem, tanto sobre o seu trabalho, como o trabalho docente.

Numa fase seguinte, avançamos para a análise de resultados que, segundo Bogdan e Biklen (1994:205), “(...) é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais (...)”. Na realidade, sentimos alguns constrangimentos na compilação dos dados, na medida em que registamos uma certa diversificação, a qual, hoje, consideramos positiva, na medida em que nos permitiu uma dinâmica de confronto e/ou de comparação, enriquecendo, pelo questionamento, a análise e reflexão que nos propusemos fazer; todavia, a abrangência dos dados, pela sua amplitude, dificultou o tratamento dos mesmos.

Seguindo a listagem, que acima apresentámos, no que à recolha de dados concerne, importa, antes de mais, referir que o primeiro item apontado remete-nos para a análise documental que viabilizou a contextualização da componente empírica, análise essa de cariz interpretativo e considerada como condição *sine qua non* para a compreensão do processo que nos propusemos estudar. Esses dados constam da legislação, das orientações da Tutela, dos documentos estruturantes disponibilizados pela instituição. Esta análise integra, pois, a componente de cariz normativo que serve de ponto de partida para este trabalho de investigação, tendo em conta que pretendemos contextualizar a acção que decidimos desencadear. Sendo que o objecto de estudo se situa no mundo da educação, numa escola do ensino básico e secundário, há que ter em conta, ainda as directrizes da CE e as orientações ministeriais do país, bem como as da própria escola. A análise desta documentação consta do capítulo I e assenta, conforme Silva e Menezes (2001) defendem, na interpretação do fenómeno educativo, não esquecendo a importância da contextualização – Europa; Portugal; uma região; uma escola.

Um segundo enfoque da análise, que empreendemos, aponta para os procedimentos do trabalho de docência, isto é, as planificações realizadas em equipa (macro) e co-docência (meso). Este trabalho é disponibilizado tal como foi construído, em grelha, sendo acompanhado de reflexões críticas de teor didáctico, uma vez que contempla princípios preconizados pelo RCC e as várias componentes didácticas – desenhos globais/unidades de competências/temas, conteúdos e actividades, metas do projecto educativo e avaliação e actividade integradora por unidade de formação. As reflexões críticas partem de descrição pormenorizada da implementação, tendo em conta o trabalho dos alunos – reacções às propostas; realização dos trabalhos; auto e hetero-avaliação. Esta análise dos trabalhos produzidos pelos alunos e os respectivos comentários permitiram-nos ir fazendo a avaliação do processo de investigação e a sua reformulação e (re)construção.

O processo ensino e aprendizagem não se confina ao espaço sala de aula; em paralelo ou em extensão, vão acontecendo actividades que permitem uma aplicação prática e/ou uma reconstrução das aprendizagens em contextos laborais ou em contextos inerentes aos conteúdos abordados; o trabalho é desenvolvido no âmbito do projecto de investigação e concorre para evidenciar os resultados das aprendizagens, o desenvolvimento das competências que, à partida, se preconizam. De novo, se recorre à descrição das acções realizadas, seja pelo recurso a registos escritos, seja pelo recurso à fotografia, num e noutro caso, na maioria, da autoria dos próprios alunos.

O diário docente possibilitou-nos, como investigadora participante, enquanto observadora, um registo regular do desenvolvimento do processo, do acompanhamento do(s) processo(s) de aprendizagem dos alunos, da modificação de estratégias face à avaliação desses processos, da (re)estruturação dos próprios conteúdos, do questionamento da *praxis* desenvolvida; em consequência, reconhecemos que uma atitude reflexiva emerge ao longo do diário, constituindo-se ela própria em análise da acção desenvolvida, não só com os alunos, mas também com a equipa docente.

O portefólio constitui-se no instrumento mais revelador do acto educativo subjacente ao trabalho realizado no curso; construído pelo discente, ele reúne não só evidências do processo em que se envolveu, mas também questionamentos e reflexões. No portefólio, o aluno, para além de coligir os trabalhos realizados, comenta-os e sobre eles reflecte; a reflexão contempla também a pertinência do trabalho docente e sua importância e o seu

contributo para o envolvimento do aluno, para a autonomia e responsabilidade que, ao longo do curso, se instituíram.



## 2 Contextualização geográfica, socioeconómica e cultural

Para compreender a situação que ocupará a nossa atenção no experimento que nos propomos realizar, importa conhecer o contexto em que ele é implementado, quer em termos geográficos, quer em termos socioeconómicos e sócio-culturais.

Antes, porém de iniciarmos a referida contextualização, alertamos para o facto de esta caracterização estar muito próxima da que é apresentada no trabalho de investigação em desenvolvimento pela docente de Língua Portuguesa, com quem partilhamos a co-docência. Isto deve-se ao facto de se tratar do mesmo concelho, da mesma escola e dos mesmos alunos. Salientamos, porém, que relativamente aos discentes, utilizamos instrumentos de diagnóstico diferentes, de forma a que, estes possam complementar-se, proporcionando-nos um melhor conhecimento do grupo em geral e dos aprendentes em particular.

O concelho onde a escola se insere situa-se no extremo norte da região do Médio Tejo, distrito de Santarém, e é um concelho marcado pela interioridade. A sua riqueza natural e o facto de estar integrado na Região de Turismo dos Templários não impede, no entanto, uma diminuição do número de habitantes, a deslocação destes para a sede do concelho, o envelhecimento da população e o aumento do sector terciário.

Para a análise dos dados apresentados, foram dois os documentos de base: o *Projecto Educativo de Agrupamento* [PEA] e o *Relatório da Rede Social – Pré Diagnóstico Social* produzido pela Câmara Municipal em 2006. Neste documento, é realizada uma análise do concelho, em diversas vertentes. Os dados apresentados referem-se aos Censos de 1991 e de 2001; os restantes dados foram recolhidos por um grupo de trabalho multidisciplinar, onde a escola estava representada pela Presidente do Conselho Executivo.

Para a contextualização, que consideramos importante neste trabalho, centrar-nos-emos essencialmente na evolução da população, aspectos relacionados com o número de habitantes, a estrutura etária, o nível sócio-económico e o de instrução.

Verificamos, a partir dos dados fornecidos pelo PEA (2008:3), um decréscimo da população residente no concelho (cf. Anexo 6), bem como o envelhecimento da mesma, conforme se pode constatar nos gráficos nº1 e nº2.

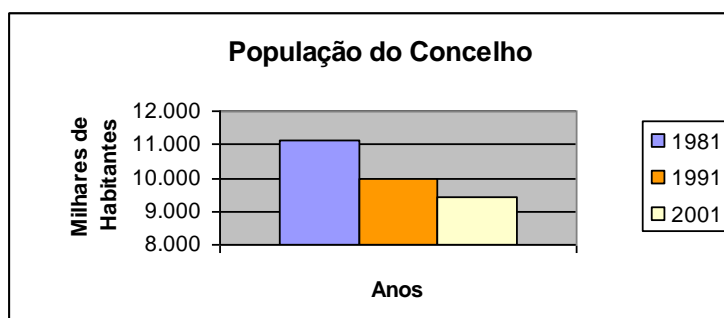


Gráfico1 – População do concelho (construído a partir de dados do PEA, 2008)

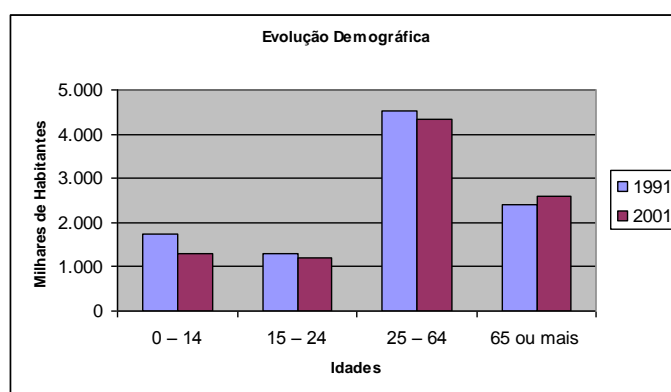


Gráfico2 – Evolução demográfica (construído a partir de dados do PEA, 2008)

Estes dados podem levar-nos a pensar que esta região segue a tendência nacional, de desertificação do interior e envelhecimento da população. O gráfico nº2 mostra, precisamente, que o grupo etário que mais cresceu, em 2001, foi o da população a partir dos 65 anos, tendo-se verificado uma redução, ligeiramente superior, no grupo entre os 0 e os 14 anos. No que respeita à distribuição espacial, salientamos que é a Sede de concelho que continua a registar maior índice de habitantes.

Quanto à distribuição da população activa, destacamos, em 2001, uma taxa de actividade entre os 36% e os 37%, tendo-se verificado um aumento no período apresentado.

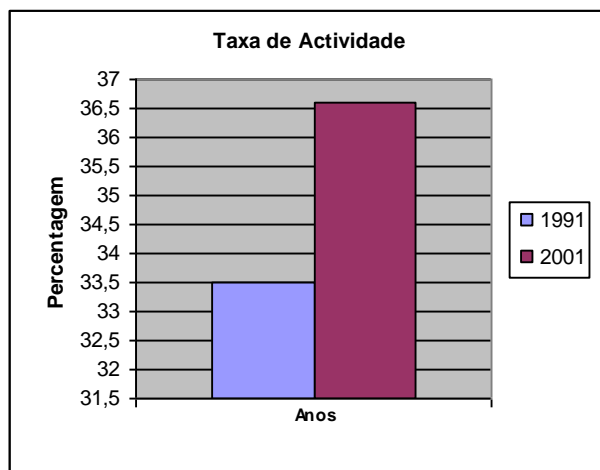


Gráfico 3 – Taxa de actividade (construído a partir de dados do PEA, 2008)

No que se refere à sua distribuição, pelos sectores de actividade económica, observamos uma tendência para a terciarização, que é notória na evolução entre 1991 e 2001, reduzindo-se a população que se dedica ao sector primário. Ainda se pratica, no entanto, uma agricultura de subsistência que constitui um recurso importante para algumas famílias. De salientar também, e de acordo com o PEA, o concelho apresenta características típicas da interioridade. No que respeita ao sector secundário, há a registar que subsiste alguma indústria, essencialmente ligada ao ramo alimentar.

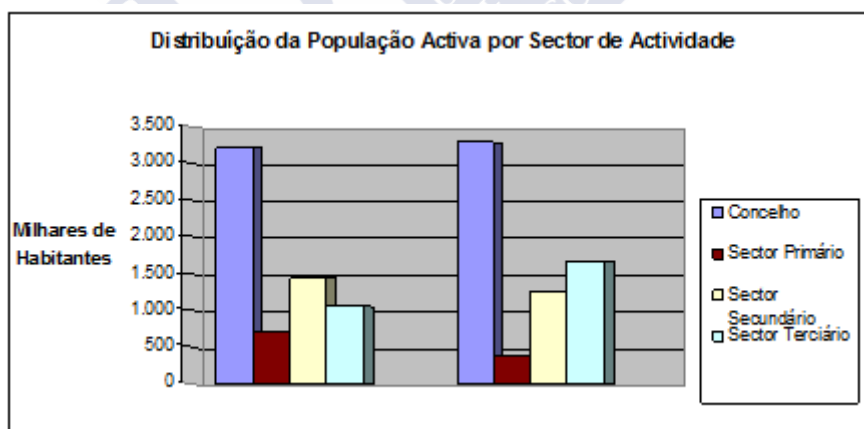


Gráfico 4 – Distribuição da população activa, construído a partir de dados do PEA, 2008

De acordo com o gráfico nº5, onde se apresentam dados do Censo de 2001, recolhidos no relatório da Rede Social verificamos uma fraca escolarização, registando-se uma quantidade elevada de habitantes detentores apenas do 1º ciclo de escolaridade. O número de habitantes sem instrução revela-se ainda ligeiramente superior aos que possuem o 6º ano de escolaridade. A partir deste nível de ensino, os resultados reduzem



substancialmente, sendo muito baixo o número dos que possuem qualificação académica correspondente ao ensino superior.

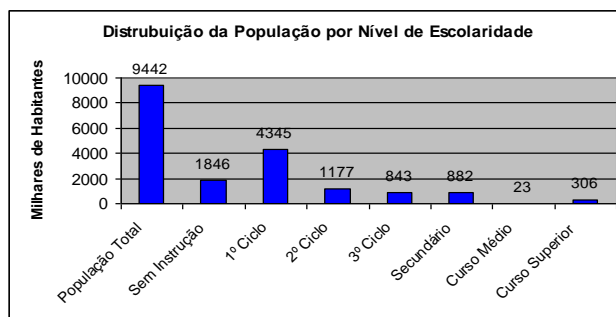


Gráfico 5 – Distribuição da população por níveis de escolaridade, construído a partir do Relatório da Rede Social (2006)

Estes dados levam-nos a reflectir sobre as dificuldades que a escola tem em apresentar-se como uma alternativa, que possa conduzir a uma melhoria das competências da população do concelho. No contacto diário com outros elementos da comunidade educativa, sentimos, por vezes, que está muito enraizado um certo desinteresse pelas aprendizagens que a escola pode disponibilizar. Pensamos, deste modo, que as pessoas não têm consciência da importância que a formação escolar tem, para o seu aperfeiçoamento pessoal e social, no sentido do desenvolvimento humano.

## 2.1 A Comunidade educativa

A escola onde desenvolvemos este trabalho é sede de um Agrupamento de escolas e inclui estabelecimentos do ensino Pré-escolar, do 1º ciclo do ensino básico – estes dispersos por todo o concelho – e, na escola sede, tem alunos do ensino básico – 2º e 3º ciclos – e ensino secundário. Ao nível da EA, funcionam, na escola sede, cursos de novas oportunidades – cursos EFA-NS – e ensino secundário recorrente, por módulos capitalizáveis.

No que diz respeito à população escolar, podemos salientar que o total de alunos é de 1220, com idades compreendidas entre os 3 e os 64 anos. Registamos 57 alunos inscritos nos cursos de EA, nas diferentes modalidades que a escola oferece, constituindo 4 turmas. No total, os Professores são 125 e, entre o pessoal não docente, há 7 Funcionários Administrativos, 2 Técnicos de Acção Social Escolar e 36 Auxiliares de Acção Educativa.

Considerando as palavras de Santos Guerra (2002:18) “A escola não está situada no vazio. Pelo contrário, encontra-se imersa na sociedade”. Consideramos de toda a relevância espelhar aqui, ainda que de forma breve, a situação económica da população escolar com que trabalhamos; num universo de cerca de 1200 alunos do Agrupamento, dos quais cerca de 550 pertencem à escola sede, 41% destes usufruem de apoio da Acção Social Escolar, continuando a ser a escola da região com mais situações de jovens que obtêm apoio deste Serviço. Este facto surge como um reflexo da situação das famílias no concelho. Segundo o mesmo Serviço, ainda se registam situações de alunos que fazem, na escola, a sua única refeição principal, assim como o pequeno-almoço e lanche, fornecidos pela Instituição.

Tendo em atenção a apresentação de aspectos que consideramos relevantes do meio envolvente, a nossa atenção centra-se particularmente nos estudantes adultos, de acordo com o proposto, neste trabalho de investigação. Os alunos, que frequentam os cursos de EA, parecem conseguir ultrapassar a tendência do concelho. O seu regresso à escola deve-se, em geral, não a uma necessidade profissional, mas, em muitos casos, a um interesse de enriquecimento pessoal e como forma de estabelecer laços interpessoais. Para muitos dos alunos, a escola constitui um meio para conviver e realizar outras aprendizagens, num contexto de educação formal.

### 2.1.1 A turma – o público-alvo

A turma B dos cursos EFA-NS, com a qual desenvolvemos esta experiência, é composta por 16 alunos, dos quais 9 são do sexo feminino e 7 masculino, como podemos verificar no gráfico nº 6.

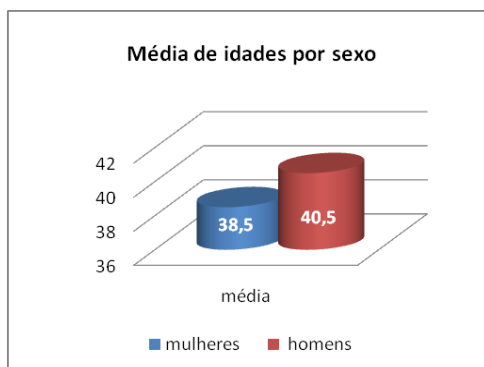


Gráfico 6 – Média de idades por sexo

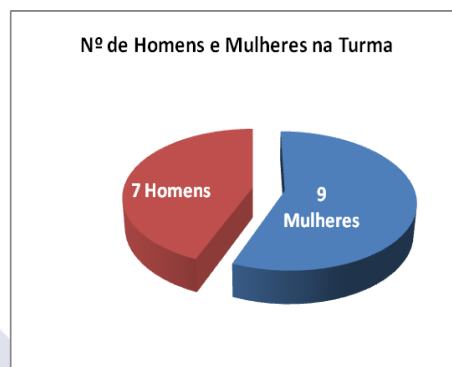


Gráfico 7 – Nº de alunos por sexo

A média de idade dos alunos é de 39,5 anos, sendo as mulheres mais jovens, que os homens (gráfico nº 7), diferença que não é, no entanto, muito significativa. Neste grupo o que se revela mais significativo é a diferença entre os elementos mais novos e os mais velhos, que varia entre os 20 e os 52 anos.

Apesar de a maioria dos alunos se conhecerem entre si, não podemos afirmar que haja um grau de aproximação que nos permita considerá-lo como um grupo unido e coeso, no que concerne aos seus conhecimentos, necessidades de formação, ritmos de aprendizagem, experiências de vida e curiosidade pelo saber. O grau de conhecimento, entre eles, advém da sua vivência na comunidade e do facto de se tratar de uma região com características de uma certa ruralidade, o que possibilita o conhecimento entre os seus diferentes membros. Os alunos com maior proximidade entre si são os que estavam integrados na mesma turma, no ano lectivo anterior.

Relativamente ao nível de escolaridade dos elementos do grupo, todos possuem o 9º ano de escolaridade, de acordo com o definido pela Portaria nº 230/2008 de 7 de Março,

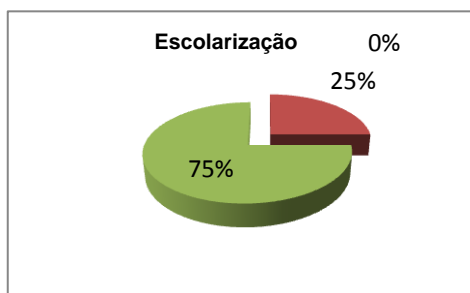


Gráfico 8 – Nível de escolarização dos alunos, construído a partir de dados fornecidos pela mediadora da turma

Destes alunos, apenas 4 concluíram o 9º Ano, em escolaridade obrigatória, tendo assim frequentado um processo de formação regular, a sua faixa etária varia entre os 20 e os 24 anos, e concluído o ensino básico há mais de dois anos. Os 12 elementos restantes concluíram o 3º ciclo de escolaridade, através dos Cursos Novas Oportunidades – EFA-NB –, nesta Instituição, no ano lectivo anterior, tendo obtido a certificação escolar, em 2007/2008. Estes alunos, contudo, são provenientes de duas turmas diferentes, e, conseqüentemente, desenvolveram um processo de formação distinto.

Também em relação aos interesses dos discentes, podemos afirmar que existe entre eles alguma diversidade, o que pode ser reflexo de experiências de vida diferentes. Os dados apresentados no gráfico nº 9 surgem assim agrupados por questões funcionais, uma vez que, quando referimos que dez alunos se interessam por actividades desportivas, não podemos afirmar que seja um interesse comum, pois os desportos por eles mencionados, são bastante diversificados, nomeadamente, pesca, caça, ou simplesmente fazer caminhadas.

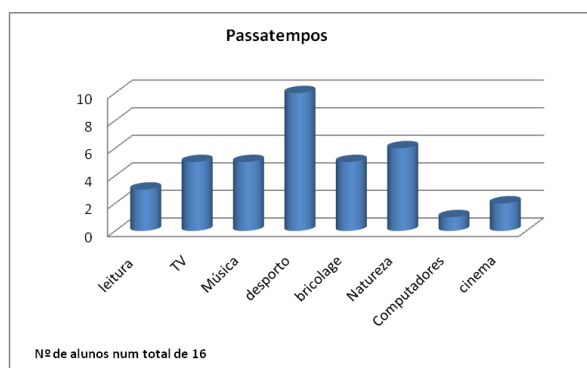


Gráfico 9 – Interesses dos alunos, construído a partir de dados fornecidos pela mediadora da turma

Na realidade, esta turma revela-se um grande desafio, pois a diversidade surge de forma muito evidente, visto tratar-se de um grupo com proveniências tão diversas, em termos de experiências escolares e de vida. Este facto exige de nós um esforço redobrado pois, a nossa finalidade é desenvolver um trabalho com o grupo, que seja direccionado para os interesses de cada aluno, mantendo sempre presente as competências que deverão evidenciar, de acordo com a legislação e com o perfil de saída esperado.

Conforme os dados que apresentamos no gráfico nº 10, as profissões a que se dedicam estes alunos são muito diversificadas, indo desde o sector primário ao terciário. Os alunos que se podem incluir no sector terciário encontram-se em maioria. Nesta categoria incluimos pequenos empresários, funcionários públicos e pessoas ligadas ao comércio.

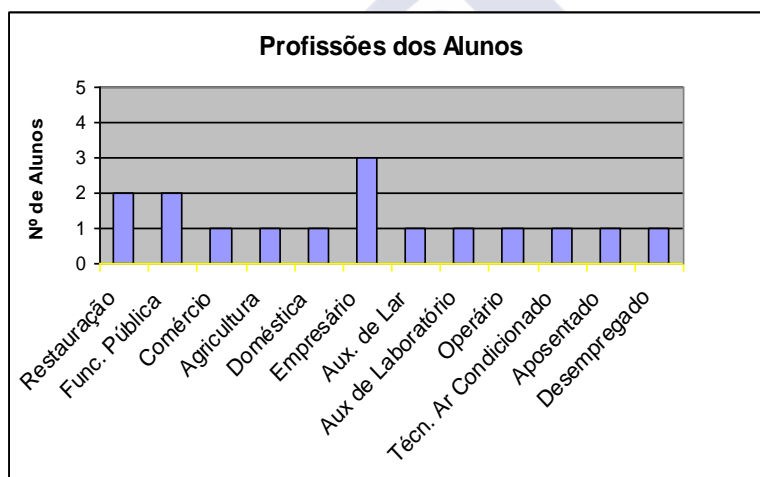


Gráfico 10 – Profissões dos alunos, construído a partir dos elementos fornecidos pela mediadora

Um dos aspectos, em que a turma nos parece mais coesa, é a razão que os fez abandonar a escola antes da conclusão do ensino regular, em idade normal. Nenhum dos alunos refere ter abandonado a escola por não gostar de estudar. Todos eles, incluindo os mais jovens, indicam que o abandono da escola se ficou a dever a dificuldades financeiras, facto que lhes exigiu a entrada no mercado de trabalho. Desta forma, para a maioria deles, o regresso à escola relaciona-se com o sonho de concluir o 12º Ano e com a vontade de aperfeiçoar as suas competências. De referir que a estabilidade profissional ou a progressão de carreira não são razões apontadas por nenhum deles, embora reconheçam que uma melhor preparação académica poderá ser um elemento facilitador em termos profissionais.

Atendendo ao conhecimento que temos da região, destes alunos e, também, de acordo com declarações em contexto informal, a necessidade de convívio e de socialização é referida como um dos principais factores do regresso à escola da sua grande maioria, particularmente os que se situam na faixa etária dos 38 aos 52 anos.

Em conclusão, podemos afirmar que a turma é constituída por dois subgrupos: aqueles cuja experiência de vida lhes possibilita o acesso a diferentes realidades e saberes; e os mais jovens, cuja vivência ainda não lhes permite ter uma consciência definida sobre as aprendizagens que lhes possam vir a ser úteis para a sua formação.

Um grupo com as características apresentadas poder-nos-ia conduzir à tentação de não considerar as diferentes experiências de vida e o gosto pelo saber e as competências sociais, de cada um dos seus elementos; no entanto, estamos plenamente conscientes que estas são diferenças fulcrais, que importa ter em conta, para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, em particular, nos Cursos objecto do nosso estudo. Entre o primeiro ano em que desenvolvemos o estudo experimental e o segundo ano não há a registar alterações de fundo relativamente à caracterização da turma, há no entanto dois alunos que não levaram ao fim o curso, tendo abandonado, cerca de meados do ano lectivo, por razões de ordem profissional um, e outro por motivos de saúde.

### 2.1.2 *A equipa pedagógica – o trabalho colaborativo*

Em capítulo precedente, analisámos os documentos emitidos pela Tutela, no momento da criação dos cursos de educação e formação de adultos. Retomamos, agora esses documentos, particularmente no que concerne à sua determinação relativa à equipa pedagógica e ao trabalho colaborativo. No que a esta matéria diz respeito, referimos de novo a Portaria 230, de 7 de Março 2008, onde a Tutela entendia a co-docência como passível de ser desenvolvida em simultâneo. Tal como já esclarecemos, esta visão de co-docência não avançou. Pensamos que as razões de ordem político-económicas foram mais fortes e a utopia de poder partilhar o trabalho também *in situ* foi defraudada. Isto correspondeu a uma alteração significativa entre o legislado e o que foi realmente levado à prática. Clarificamos que a referida Portaria, no que concerne às competências dos docentes e consequentemente da equipa pedagógica, especifica que uma das suas responsabilidades é “Elaborar, em conjugação com os demais elementos da equipa técnico-pedagógica, o plano de formação que se revelar mais adequado às necessidades

de formação (...)” (Portaria 230:1462). Também o *Referencial de Competências-chave*. (Gomes 2007:23) apela para a interacção das três áreas de formação, na medida em estas se podem enriquecer e, assim, potenciar o trabalho com os alunos. Este documento indica que a

(...) perspectiva integradora subjacente ao Referencial supõe a existência de uma forte interacção das diferentes Áreas, já que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e facilita a aquisição de outras, reconhecendo-se que algumas competências são comuns às diferentes Áreas, resultantes da visão de transversalidade transmitida pela noção de competência-chave.

No que acabamos de enunciar, encontramos duas premissas importantes, ideias a que já aludimos. Por um lado, está patente a passagem de responsabilidade, da construção do plano de formação, para os professores e, por outro, a indicação de que essa tarefa é realizada em colaboração. É certo que as mudanças em educação não podem alhear-se dos docentes, antes devem contar com a sua participação, dada a experiência da prática quotidiana. Com esta afirmação, estamos longe de relegar o contributo de cientistas da educação, tal como temos vindo a defender. O que está em causa é conseguir estabelecer essa relação dialógica entre ambas.

Neste caso específico, a Tutela deixa margem para que os professores sejam mais participantes no processo, pois a construção curricular passa para a responsabilidade da equipa pedagógica, cuja acção tem em vista um trabalho comum e interligado.

Quanto à organização da equipa, desde 2006, quando iniciámos os cursos na instituição, há um acordo tácito com a Directora que passa por:

- manter um núcleo de docentes experientes nas equipas EFA;
- organizar as equipas de co-docência pelo menos com um professor mais experiente;
- proceder à distribuição de serviço com horas semanais de reunião.

Cada uma destas solicitações tem para nós sentido, isto é, a intenção é articular a experiência de alguns de nós, com as qualidades dos docentes que não tendo conhecimento prático desta modalidade de ensino, podem fazer um *refresh* à equipa, colocando a sua formação mais recente, as suas novas ideias, ao serviço do projecto em causa. Igualmente, as horas de reunião semanal são cruciais para a preparação do



trabalho lectivo, para a reflexão sobre o que se realizou, para ajustamentos na planificação, atendendo à importância da flexibilidade e da adaptabilidade do *desenho curricular*.

Desta maneira, nas três áreas de Formação – CP; STC e CLC – há seis docentes; a equipa completa-se com o Mediador que, para além da função técnico-pedagógica, tem a função de estabelecer a ponte com o responsável pelas funções técnico-administrativas, sendo este último obrigatoriamente um elemento da direcção da escola. No caso deste grupo, fomos nós que assumimos a função de mediação no segundo ano, correspondente ao estudo empírico do trabalho que aqui apresentamos. A docente que teve esta função no primeiro ano foi colocada noutra escola. Nos dois anos de curso, houve alterações no corpo docente, nomeadamente a nível das áreas de formação de STC e CP.

A caracterização dos docentes reporta-se ao ano em que realizámos o estudo empírico, embora com algumas notas referentes ao período em que decorreu o estudo experimental. Assim, importa dizer que na área de formação de STC, no primeiro ano se registou uma alteração ao longo do ano, decorrente de licença de maternidade da docente titular; na passagem do primeiro para o segundo ano, nesta mesma área de formação, uma das professoras mudou para outra instituição, porém manteve-se a outra docente, o que já deu algumas garantias de continuidade do trabalho. Na verdade, o docente que vem a fazer parte da equipa, no ano 2, trouxe um enriquecimento considerável dada a sua criatividade e a sua experiência, enquanto formador EFA, embora não em cursos de formação escolar, mas antes em sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências. A nível de CP, há também uma mudança no corpo docente, decorrente do concurso nacional de professores. Assim, o docente de geografia do primeiro ano mudou de escola e a turma foi assumida por outra docente da mesma área científica.

Na sequência do já explicitado, no segundo ano, cada equipa de co-docência passa a ser constituída, pelo menos, por um professor que já tinha leccionado esta modalidade de ensino, e integrando-a dois novos docentes – um em CP e outro em CLC – que foram uma mais-valia importante para o grupo de trabalho.

Área de Formação	Experiência dos docentes em cursos EFA – Ano 1					
	Na modalidade EFA – Certificação Escolar Desde 2006		Na modalidade de Validação de Competências		Primeiro contacto com este modelo de formação	
CLC	X	X				
STC					X	X
CP		X			X	

Quadro 2 – Experiência dos docentes em Cursos EFA – Ano 1

Área de Formação	Experiência dos docentes em cursos EFA – Ano 2							
	Na modalidade EFA – Certificação Escolar Desde 2006		Na modalidade de Validação de Competências		Na modalidade EFA- Certificação Escolar Desde 2008		Primeiro contacto com este modelo de formação	
CLC	X	X						
STC			X		X			
CP		X					X	

Quadro 3 – Experiência dos docentes em Cursos EFA – Ano 2

No ano 1, a área de formação STC é leccionada com professores que nunca tinham tido contacto com educação e formação de adultos; quando ocorre a substituição por licença de maternidade, recebemos uma docente muito jovem, ainda sem experiência de ensino; a outra colega era pouco criativa e pouco aberta à inovação. Estes dois factores associados criaram algumas dificuldades na coesão da equipa, mas não foram impedimento de avançarmos com o projecto, pois registámos o empenho de todos os outros em atingir as finalidades do curso e as metas que a escola tinha traçado. Revelou-se um período mais complexo no sentido em que muito do tempo das reuniões foi passado a reflectir sobre como organizar as aulas de STC. Todavia, importa realçar a que houve também o apoio ainda que a distância da docente titular que esteve ausente, a partir de Abril.

No ano 2, a equipa estabiliza: os docentes apresentam-se muito empenhados no projecto e há um reforço importante a nível da colaboração. Quanto às idades dos professores, ela oscila entre os 30 anos e os 48. Verificamos, assim, que nenhum de nós está a iniciar nem a terminar a carreira, todos mantemos ainda a esperança de contribuir para a melhoria e a mudança. Na equipa, todos os docentes têm profissionalização, ou em serviço, ou por via de formação de base, através do ramo de Formação Educacional, o que representa uma mais-valia, já que, podemos associar experiência à componente de aprendizagem teórica.

Ao analisar o diálogo teoria e prática, Montero (2001:63) refere:

Nada aqui é exclusivamente *teórico* ou *prático*. Explorar a natureza e desenvolvimento de cada uma destas questões é um exercício teórico-prático de indagação que influi significativamente no nosso comportamento profissional a ponto de, em muitos casos abrir a possibilidade à própria auto-aprendizagem profissional por descoberta e construção de novos significados.

A autora refere-se particularmente à formação de professores em modelo formal, porém, ao estarmos todos em permanente formação retemos os pontos-chave que Montero (*op.cit.*:63) apresenta afirmando que “um processo de aprender a ensinar” converte-se num processo de auto-aprendizagem quando estão presentes: “a indagação, a descoberta pessoal e a interacção fecunda com os outros”

Na impossibilidade de realizar uma co-docência plena, em situação de aula, procuramos o espaço das reuniões semanais, que solicitamos em horário não lectivo, para realizar a programação e assim ponderar como podemos interagir. Estamos conscientes que para atingir o nível de colaboração que interpretamos ser fundamental para o desenvolvimento do curso, importa realçar o empenho dos docentes envolvidos. Face à realidade, insistimos no que já afirmámos, em capítulo precedente, congratulamo-nos com esta nova possibilidade de trabalhar de forma integrada e partilhada, o que permite fazer um corte com a solidão do acto de ensinar e avançar para um nível de envolvimento colaborativo que nos deixa seguramente mais enriquecidas. Delors lembra a este propósito (1998:143), que

Apesar da profissão de professor ser fundamentalmente uma atividade solitária, no sentido em que cada professor se encontra perante as suas próprias responsabilidades e deveres profissionais, o trabalho em equipa é indispensável,

sobretudo no secundário, para melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos.

Neste exercício de trabalho comum, é frequente o debate de ideias, a reestruturação de um pensamento ou de uma acção. Na verdade, não se trata de uma rotina pré-estabelecida, na medida em que a equipa depende da evolução do trabalho com os alunos e procura chamá-los à responsabilidade de fazerem opções sobre o seu percurso de aprendizagem; daí que a planificação é semanalmente reajustada em conformidade com o processo didáctico. Apesar de uma perspectiva de flexibilidade, podemos estabelecer de forma genérica o plano de trabalho formal. Assim, sem querer dar ideia de uma ordem rígida, podemos apresentar os assuntos abordados nas sessões de trabalho da equipa:

- identificação/resolução de problemas; evolução do trabalho com os alunos; informações e sugestões; dificuldades sentidas;
- reflexão em equipa;
- planeamento, ajustamentos na planificação;
- organização das informações a dar aos alunos.

Desenvolvemos, desta maneira, um trabalho colaborativo centrado na reflexão, também naquele sentido que lhe atribui Montero (2001), em que a planificação é vista como um *discurso reflexivo* em que ponderamos a acção a levar a cabo. A autora mencionada lembra que esta actividade pode ser desenvolvida individualmente ou partilhada. Afortunadamente temos oportunidade de trabalhar com outros docentes, de uma forma em que a liderança é partilhada e em que cada docente é mais activo quando o foco se dirige para a sua área disciplinar, ou para as competências que melhor domina. Ao reflectir sobre as reuniões de trabalho, revemo-nos nas palavras de Lamas (2011:4707-4708) que indica,

Na intersubjectividade gerada pela partilha e pela discussão, a subjectividade sai enriquecida no e pelo confronto de ideias e de saberes catapultados para este espaço comum – ‘a piscina’ que aqui criamos, para nós que nos implicámos e para outros/as que, esperamos, se sintam envolvidos/as.

É esta ‘piscina’ que é, na realidade, o nosso espaço de trabalho e que passa também para os alunos; quem a transporta é o docente mais preparado, por um lado, porque apelamos

ao seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, na tomada de decisões, por outro no sentido em que, entre docentes, também se regista uma partilha de responsabilidades que se reflectem na forma como desenvolvemos as nossas tarefas. Por forma a clarificar esta ideia, apresentamos apenas um exemplo: a parte mais visível do é a actividade integradora. No NG TIC, foi realizada uma peça de teatro em que procuramos revisitar o século XX, seleccionando momentos marcantes da história portuguesa, europeia e mundial. Esta actividade, de grande envergadura, teve uma liderança partilhada, na medida em que: a docente de CLC, que partilha connosco a co-docência, assume mais fortemente a responsabilidade a nível da escrita da peça, da encenação, dos ensaios, etc; um dos docentes de CP, deu o seu contributo a um nível que envolve mais as tecnologias, nomeadamente, questões relacionadas com o som, com a criação de parte do cenário, no qual se integravam os trabalhos dos alunos realizados em *Powerpoint*, ou *Movie Maker*; os restantes docentes assumiram uma acção, que diremos, mais de retaguarda. No nosso caso, e no caso do outro docente de CP, a pesquisa histórica e a elaboração dos projectos dos discentes foi a parte de responsabilidade que assumimos nesta actividade. Na verdade, desta partilha, resulta aprendizagem para cada um de nós. Sentimos que aprendemos em permanência uns com os outros e desenvolvemos uma actividade colaborativa baseada na cumplicidade, na confiança e na abertura para aprender. Voltaremos, posteriormente, a este assunto analisando em pormenor e problematizando o trabalho desenvolvido.

Neste segundo ano, a equipa é enriquecida na sua constituição pela diversidade disciplinar: registamos docentes cuja formação de base é a geologia e a física, no caso de STC; história e ensino de Português/Inglês, em CLC; e os docentes de CP são um de direito e outra de geografia. Como se pode ver, estamos perante um grupo diversificado, mas com um relacionamento essencialmente inter e transdisciplinar. Invocamos Lamas (2011:4708) que apresenta a origem do vocábulo ‘interdisciplinar’ e concebe a interdisciplinaridade como a aproximação de disciplinas que interagem de forma a obter resultados, que se configuram na aprendizagem:

Remontando ao latim, recuperamos a formação da palavra; o prefixo ‘inter’ implica movimento, acção recíproca entre dois actantes. Disciplinar – a palavra ‘disciplina’ à qual se juntou o sufixo ‘ar’ aponta para o que é próprio de uma área científica, didáctica ou mesmo moral; efectivamente, disciplina pode estar relacionada com a ciência, a aprendizagem e com normas de comportamento; o sufixo ‘dade’ sugere qualidade, estado ou resultado da acção.

Fica-nos, portanto, a ideia da aproximação de duas ou mais disciplinas que interagem e na/da interacção gerada produzem efeitos.

Na realidade, o que está em causa é o que cada docente pode trazer do conteúdo da sua formação de base, ao ‘nosso todo’ que é a equipa pedagógica e, em última estância, à aprendizagem dos alunos. É esta perspectiva integradora que nos leva a insistir aqui na perspectiva transdisciplinar. Assim, retomamos o pensamento de Lamas (*op.cit*:4708) que invoca Piaget e afirma:

Piaget num colóquio sobre interdisciplinaridade ocorrido em 1971, aponta para o facto de que à etapa das relações interdisciplinares se sucederia uma outra etapa de nível superior – a da transdisciplinaridade, isto é, uma etapa em que a educação se empenharia no catapultar das interacções e/ou reciprocidades procuradas entre diferentes disciplinas, para um sistema total, um sistema onde se pudesse vir a reencontrar a unidade do conhecimento – o sistema sustentáculo do *mundus*.

Importa realçar, que neste encontro inter e transdisciplinar, julgamos poder afirmar, ainda que de forma intuitiva, que nenhum de nós se sentiu, primeiro, parte do seu grupo disciplinar, ou do seu departamento. Assumimos todos uma forma de trabalho colaborativo que coloca em primeiro lugar os nossos alunos e daí emerge a possibilidade de aprendermos uns com os outros, melhorar a nossa formação, focada, neste caso, na auto-formação, mas com um âmbito mais vasto que é, tal como lembra Day (1999:177), dirigir as preocupações sobre o desempenho docente para um nível de diálogo entre a teoria e a prática, numa tentativa de gerar teoria:

What action does in the context of teacher education is develop joint responsibilities for knowledge creation to enable teacher educators to address directly their concerns with the praxis of school teaching and the theory-practice dialectic, as part of their essential core task, of contributing to teaching improvement.

É certo que, tal como noutras situações de trabalho docente, nos deparamos com todo o tipo de dificuldades que estão associadas à docência. De todos o que destacamos é o problema de gestão do tempo, pois há tarefas de pesquisa pessoal, de estudo, de reflexão e de preparação da acção didáctica que não podem ser realizadas no período destinado às sessões de trabalho comum. Assim realçamos que este procedimento de colaboração requer, por parte dos participantes, um trabalho intenso, mas retira os constrangimentos gerados pela insegurança de desconhecer um conteúdo, ou de não dominar uma

estratégia. Pelo contrário, o facto de termos origens científicas diferentes, percursos distintos, sensibilidades e visões do mundo particulares, concorre a favor do trabalho de equipa, pois a colaboração, nos termos em que a desenvolvemos é um factor que nos transmite segurança. Estamos cientes que, na equipa há sempre alguém que domina algo que necessitamos para melhorar o nosso desempenho. O que ocorre, portanto, é que nos complementamos e que nos entregamos todos ao projecto.







### 3 Uma experiência etnográfica – da investigação à acção

No âmbito do nosso trabalho, e seguindo o modelo qualitativo de investigação que identificámos, optamos numa primeira etapa pelo método de pesquisa exploratório, uma vez que o consideramos adequado à nossa finalidade. Assim, a opção por este método deve-se essencialmente a três factores que passamos a enunciar:

- o problema formulado está relacionado com cursos implementados, recentemente em Portugal, na área da formação de adultos;
- as nossas questões de partida, que direccionam o estudo para o *desenho didáctico* mais adequado a estes cursos;
- o nosso desconhecimento da existência de trabalhos de investigação que se orientem no sentido que pretendemos seguir.

Os factores acima enunciados remetem-nos para procedimentos de investigação direccionada para o desenvolvimento de uma experiência em contexto de sala de aula. No entanto, na primeira etapa, restringimos o nosso modelo de pesquisa ao método exploratório, considerando-o adequado como ponto de partida, para virmos a evoluir numa etapa futura para um modelo de investigação-acção. Temos plena consciência que as limitações de tempo não nos permitiram ir para além da fase exploratória, ficando, portanto, para esta etapa, o aperfeiçoamento e a procura de outras respostas, particularmente, no sentido em que é mencionado por Fuentes Abeledo (2002:35), “(...) el actual movimiento de investigacion-accion impulse el professorado a estudiar-se a sí mismo, fomentando una nueva cultura profesional que incida en el cambio y la innovacion (...)”, de forma a podermos aperfeiçoar a nossa prática docente.

A investigação-acção é agora retomada, numa segunda etapa, que, dá continuidade à fase exploratória, uma vez que se mantém o contexto, os intervenientes e a especificidade da acção, a saber, o 2º ano de um curso EFA-NS, na sequência do que acontecera na etapa anterior. Dela faz parte a descrição/narração do processo da planificação e implementação de alguns NG que integram o 2º ano do curso – estratégias, actividades, recursos, avaliação.

Entre as duas etapas, existe um tempo que medeia e que permite uma melhor adaptação ao grupo de intervenientes – alunos, professor e equipa pedagógica; em consequência, a reflexão e a reinterpretação de normativas e directrizes conduzem a uma prática

metacognitiva, a qual dá lugar a um refazer conceptual e pragmático da acção primeiramente planificada e implementada. Daí que, neste 2º ano, se registre uma sequencialidade relativamente ao processo desenvolvido no 1º ano, se bem que reajustado e, esperamos, melhorado. Nesta terceira etapa, que pressupõe um distanciamento e emerge com o objectivo de analisar os dados recolhidos e tratados na segunda etapa, tendo em conta, o processo desenvolvido não só nessa, mas também na primeira, dando lugar a uma análise feita à luz da contextualização teórica e normativa que integra a primeira parte desta investigação.

No caso concreto do presente trabalho, para a recolha de dados, começamos por, adoptar dois dos possíveis procedimentos:

- a pesquisa bibliográfica;
- a pesquisa documental;
- inquéritos;
- observação e registos (diário, notas, reflexões, fotografias, vídeos);
- *portfolia*.

Relativamente à pesquisa bibliográfica, verificamos que existem alguns trabalhos de investigação realizados, no que concerne à educação de adultos em Portugal. Temos conhecimento de um estudo recente que incide na problemática dos Cursos EFA-NB, mas desconhecemos trabalhos realizados no âmbito dos Cursos de Nível Secundário, os quais, perspectivados numa concepção de ALV e da aprendizagem da história se constituem como objecto deste estudo.

Deste modo, a pesquisa documental reveste-se de uma grande importância e, no caso deste trabalho de investigação, baseia-se, numa primeira etapa, nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, associados à criação dos cursos EFA-NS. Começamos por uma revisão da legislação, que esteve na base do lançamento dos cursos em estudo e também da legislação actualmente em vigor, especificamente:

- o Despacho Conjunto 1083/2000 de 20 de Novembro;
- a Portaria nº 817/2006 de 27 de Julho;
- a Portaria 230/2008, de 7 de Março.

O estudo documental é importante para podermos atingir os objectivos estabelecidos. Destacamos que, ao desenvolvermos a pesquisa documental, levamos a cabo um trabalho de recolha e análise de documentos. Num segundo momento deste percurso de investigação, desenvolvemos a análise das directrizes da Tutela, nomeadamente:

- Referencial de Competências – Chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, Guia de Operacionalização (2006);
- Cursos de Educação e Formação de Adultos Nível Secundário – Orientações para a Acção (2007).

No prosseguimento da investigação exploratória do nosso problema de partida, passamos a uma fase de experiência com o nosso grupo-alvo. Assim, partimos de questionários, tendo como meta melhorar o conhecimento do grupo. Utilizamos três questionários diferentes, com a finalidade de conhecer os alunos e de acordo com os objectivos distintos que levem à identificação:

- dos seus gostos, interesses, hábitos de leitura, de utilização das TIC, ocupações nos tempos livres;
- do seu relacionamento com a escola e percepção dos sentimentos face à diversidade e à diferença;
- das suas qualidades pessoais.

O primeiro questionário referido é utilizado pela instituição com a finalidade de conhecer melhor os alunos e, também permitir à equipa pedagógica o desenvolvimento do *desenho curricular*, de acordo com os perfis traçados a partir daí. Os restantes documentos utilizados, são seleccionados de fontes, que consideramos fidedignas, pelo que são aplicados ao grupo, sendo realizada a análise dos dados, conforme se poderá constatar no capítulo seguinte.

Face à necessidade da diagnose como ponto de partida, realizamos em situação de aula um exercício de diagnóstico, com uma tripla finalidade:

- identificar o nível de conhecimentos de cada elemento;
- promover a aproximação entre os elementos da turma;
- clarificar os sentimentos do grupo face à escola.

Como instrumento (cf. Anexo 7.1), recorremos a uma banda desenhada de Tonnucci (1997), começando por informar os alunos que a imagem representa um grupo-turma e a professora. Seguidamente, solicitamos a opinião de cada um sobre a imagem. Salienta-se que o grupo destaca questões relacionadas com a diversidade, o julgar as pessoas pela aparência e o catalogar; como aspectos relevantes na observação da imagem, dois discentes interpretam que a professora ainda não conhecia os alunos – um diz que não está correcta e um considera que a postura parece acertada (cf. Anexo 7.2). Face às respostas dadas, ficámos cientes que não seria muito difícil a integração de todos os elementos no grupo-turma, uma vez que a maioria revela preocupações relativas a aspectos ligados ao respeito pela diversidade e pelos outros; demonstram também ter compreendido a mensagem referente ao respeito pela diferença, que procuramos valorizar no contexto do grupo-turma.

Questionados sobre as vivências escolares anteriores, os alunos consideram-nas normais, eventualmente, porque alguns deles frequentaram cursos EFA-NB, e os mais jovens não referem nenhum facto de desagrado em relação à escola.

Este diagnóstico permite-nos ficar a conhecer melhor o grupo, pelo que nos sentimos libertas da preocupação que tínhamos decorrente do facto de se registar uma considerável diversidade nas experiências escolares anteriores bem como diferentes níveis etários.

No que respeita ao segundo instrumento utilizado (cf. Anexo 7.3), os alunos escolhem um máximo de quatro qualidades mais marcantes entre si; em seguida, promovemos a discussão em pequenos grupos, que induza a um debate em grande grupo, sobre as qualidades individuais, as semelhanças encontradas nos pequenos grupos e as aproximações ao nível do grande grupo (cf. Anexo 7.4). Com este diagnóstico concluímos que as quatro características mais marcantes dos alunos são:

- não terem dificuldades em afirmar que não estão de acordo;
- demonstrarem boa capacidade de organização;
- gostarem do reconhecimento público do seu trabalho;
- aparentarem optimismo e criatividade.

Após esta fase de contextualização do grupo e depois do diagnóstico realizado, já em situação de aula, verificamos que estamos perante alunos com percursos escolares, níveis etários, gostos e profissões diferentes. Todavia, algo os aproxima – as vivências escolares positivas, o facto de conseguirem afirmar a sua opinião, o que pensamos ser uma mais-valia para a introdução da componente reflexiva, que pretendemos aprofundar neste trabalho. Os alunos apresentam-se também maioritariamente optimistas e criativos e referem que gostavam do reconhecimento público do trabalho que realizam, o que nos leva a ter atenção especial:

- à necessidade de estimular e reforçar positivamente o grupo, sempre que tal se justifique;
- à importância de desenvolver actividades que possam sair do âmbito da sala de aula.

Com estes pressupostos iniciamos a experiência, cuja implementação será analisada no sub-ponto que surge imediatamente a seguir.

Ainda neste primeiro ano procuramos integrar o diário de aula como recurso facilitador da reflexão, de análise do processo de ensino e aprendizagem. Por razões a que mais tarde nos referiremos esta não foi uma experiência totalmente conseguida, com os alunos, mas na qualidade de docente procuramos manter o nosso diário que julgamos ter sido um auxiliar importante do trabalho desenvolvido, pois, reconhecemos, com Boggino e Rosekrans (2007:62), o diário de aula como um recurso muito valioso, “(...) no solamente para aclarar la idea principal sino, también, para emplear durante todo proceso de investigación y como parte de la práctica de un educador reflexivo”. Daí a nossa intenção de implementar este instrumento de trabalho, até porque, ainda em consonância com os autores referidos, registamos que escrever sobre a prática facilita a identificação de dificuldades e problemas encontrados na prática quotidiana e, ainda, a definição de procedimentos para ultrapassar os constrangimentos detectados.

Nesta linha conceptual, González Ballesteros e Jurado Ortiz (2003:116) indicam que escrever sobre a prática permite “hacer memoria” mas, principalmente, ajuda a uma maior focalização no trabalho desenvolvido. A escrita irá conduzir à reflexão, proporcionando o aperfeiçoamento e o planeamento da acção: “(...) permite, aún más,

focalizar y estructurar esa experiencia, convertirla en objeto de reflexión y, por ello, servirse del pensamiento resultante para proyectar la acción.”(*idem:ibidem*).

Ainda de acordo com as autoras mencionadas, o diário é importante como:

- instrumento exploratório em estudos piloto;
- registo descritivo ou narrativo, utilizado no contexto de técnicas de observação e em desenhos de investigação distintos;
- diário de campo em estudo etnográfico, sendo considerada um ferramenta de registo essencial, no processo ensino aprendizagem.

O diário é, pois, um instrumento que ajuda à reflexão e, consequentemente, à melhoria de práticas quer do docente, quer do discente. De acordo com Zabalza (1994:93), este é um recurso “(...) para aceder ao pensamento do professor (...) [e] de uma grande potencialidade expressiva” destacando desta forma, várias dimensões:

- a da escrita;
- a da reflexão;
- a da integração do expressivo;
- a do referencial e, finalmente;
- a do carácter histórico e “longitudinal da narração”.

No que respeita ao trabalho, que apresentamos, gostaríamos de clarificar os nossos procedimentos na elaboração do diário docente. Começamos por não delimitar os aspectos a serem abordados nos nossos registos e o facto de que temos vindo a dar ao documento um carácter descritivo-reflexivo, uma vez que a nossa postura, face ao trabalho de investigação, se encontra muito próxima da dos modelos, associados aos novos paradigmas, que enfatizam a necessidade de o professor investigar a sua própria prática, no sentido de a melhorar, tal como já foi abordado em capítulo anterior.



### 3.1 Planificação e implementação

Considerando a escola como unidade de referência, para o estabelecimento do currículo, é o professor que o concretiza, no seu quotidiano docente. De acordo com o pensamento de Zabalza (1992:46), “(...) Ele realiza a síntese do geral (Programa), do situacional (programação escolar) e do contexto imediato (o contexto de aula e os conteúdos específicos ou tarefas)”. Há assim uma responsabilidade partilhada entre docentes, alunos, os pares, a escola e a comunidade, pela gestão do currículo. Ao desenvolvermos o nosso trabalho de planificação, começamos por colocar o enfoque em alguns pressupostos de partida:

- modelo de curso apresentado nos documentos do Ministério da Educação;
- metas e linhas de acção da escola presentes nos documentos orientadores;
- contexto: meio e grupo de alunos.

Desenvolvemos, deste modo, procedimentos de planificação, centrados essencialmente no grupo de alunos e em actividades que possam concorrer para o aperfeiçoamento de competências e para a integração de novas aprendizagens.

Face à revisão da literatura, procuramos enfatizar a ideia de ‘aprendizagens significativas’ e invocamos Ballesteros Vallori (2002), para quem a investigação educativa recupera o pensamento de Vigotsky e, portanto, a ideia do construtivismo social. O autor referido enuncia também David Ausubel que desenvolve o conceito de ‘aprendizagem significativa’; segundo os quais, e ainda em conformidade com o pensamento de Ballesteros Vallori (2002:16),

(...) para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumnado. Desde esta perspectiva el aprendizaje es un proceso de contraste, del modificación de los esquemas de conocimiento, de equilibrio, de conflicto e de nuevo equilibrio otra vez.

A ‘aprendizagem significativa’ pressupõe que os conhecimentos constituam o ponto de partida para as novas aprendizagens dos alunos, como forma de construir estruturas cognitivas mais fortes e seguras, proporcionando-lhes, deste modo, uma aprendizagem

mais efectiva. Importa ainda referir que, de acordo com o indicado por Lamas (2005), explicitando o pensamento de Vigotsky, a construção do conhecimento decorre da interacção que envolve os indivíduos entre si e o meio social. É seguindo esta linha conceptual que nos centramos, em primeiro lugar, nas actividades, que possam vir a constituir aprendizagens com sentido, para o grupo, e também para cada aluno individualmente.

Deste modo, apresentamos o que consideramos ser uma proposta de uma praxis, intimamente ligada à componente teórica, exposta no capítulo anterior:

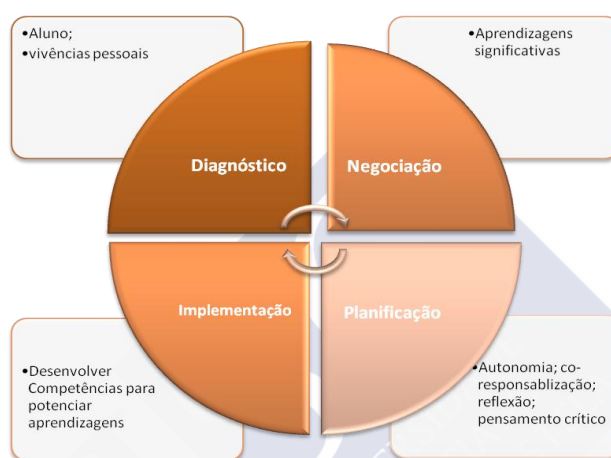


Figura 9 – Fases de desenvolvimento do *desenho curricular* e do *desenho didáctico*

Todo o processo de trabalho é construído em quatro fases centrais:

- diagnóstico;
- negociação;
- planificação;
- implementação.

Tal como vimos, a diagnose constitui a fase inicial do processo que nos leva a um melhor conhecimento dos alunos e à reflexão sobre a forma como trazer as suas experiências pessoais para a aprendizagem. Retomamos a imagem que Longworth (2005) apresenta em que o docente se encontra perante uma orquestra e, dessa maneira, leva os discentes a potenciarem as suas capacidades, a aperfeiçoarem os seus conhecimentos e a melhorarem as suas aprendizagens. Fazê-lo sem a participação dos

alunos é que parece não fazer sentido, daí que a negociação seja uma segunda etapa do processo, e esta relaciona-se com aquela que identificamos como uma terceira, que consiste em gerar condições para a ‘aprendizagem significativa’; isto é, ao negociar, tomando decisões sobre as aprendizagens programadas, averiguamos, por um lado, qual pode ser o nosso trampolim, para verificar que interesses têm os alunos e quais são as aprendizagens resultantes da sua vida e dos contextos informais e não formais. Estas são as etapas que identificamos para, então, em equipa pedagógica, planificarmos e, em seguida, implementarmos a acção. Invocamos, neste momento, uma outra etapa que é da construção de conhecimento; este, é um processo crucial e relaciona-se com a acção didáctica, ou seja, com a forma como passamos do conhecimento que possuímos e o transpomos para um conhecimento apreendível pelos alunos.

No que concerne à planificação, invocamos Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2005:212) para retomar o debate que se prende com a perspectiva teórico prática na actividade docente, com efeito um docente não age de acordo com modelos formais e científicos

(...) ni decide su práctica a partir de filosofías o declaraciones de objetivos, sino que responde personalmente, en la medida de sus posibilidades, (...) a las exigencias de su puesto de trabajo con un grupo de alumnos en unas condiciones determinadas. En su actividad práctica puede aprovechar ideas y teorías científicas, pero se trata siempre de una elaboración personal ante situaciones complejas (...)

Todavia, os mesmos autores (*op.cit*) recordam que o conhecimento científico e as teorias pedagógicas são importante para “conocer mejor”, “ser conscientes de las consecuencias” e “entrever con más claridad caminos alternativos”. Voltamos agora à ideia do diálogo entre a teoria e a prática, de uma forma que parece apontar para um paradoxo; na realidade, ao desenhar uma planificação, o docente encontra-se no meio de uma ponte pois pensa de uma forma pragmática, questionando-se:

- Em que medida a planificação serve os interesses dos alunos?
- Em que medida conduz à aprendizagem?

Neste indagar encontramos a componente maioritariamente da prática, porém o recurso à teoria é indubitavelmente importante; consideramos ser esta que nos dá a segurança, não só no momento em que tomamos decisões a nível da planificação, mas também a

nível do acto didáctico. Permite-nos sentir a segurança de tomar decisões no momento, agir de uma forma prospectiva traçando por vezes outros percursos que não tinham inicialmente sido delineados. Tal como esclareceremos, posteriormente, não seguimos em rigor os ‘Temas’ propostos pelo *Referencial de Competências-chave*; antes afastamos-nos bastante dos mesmos. A planificação foi realizada em contexto de trabalho colaborativo e em consonância com critérios de adaptabilidade e flexibilidade apresentados nos documentos legais.

O que pretendemos, com as opções tanto de planificação como a nível da implementação, é avançar mais um degrau no sentido da mudança de práticas. De acordo com Carneiro (2001:114):

O sistema orientado à inovação apresenta-se como um traço de união com o futuro, uma espécie de antecipação premonitória que, salvaguardando uma história e um património de meticulosa construção ao longo de décadas, encara os desafios vindouros com confiança e visão transformista.

Modestamente, apresentamos a forma que encontramos, em conjunto com os outros docentes e com os alunos, de dar um pequeno contributo para a transformação do pensar e do ser, para o avanço no futuro. No entanto, por um lado, mantendo as raízes, procuramos a ligação histórico-cultural do passado e do presente; estas sim irão confluír no futuro; por outro lado, não podemos esquecer as directrizes da CE que nos norteiam em termos de desenvolvimento, quer das competências chave, quer das metas educativas como esteios para o futuro.

Efectivamente, a Comissão Europeia apresentou as Competências Chave para o século XXI. Tal como podemos verificar em COM (2005, 548:5) a proposta do Parlamento Europeu estabelece como metas, para 2010, as oito competências-chave, indicando que: “As “competências-chave” são as que apoiam a realização pessoal, a inclusão social, a cidadania activa e o emprego.” Encontramos nesta proposta uma perspectiva abrangente da formação, na qual se integram: aspectos relativos A realização pessoal, à competência profissionais e à cidadania activa. No desenvolvimento do NG TIC, que em seguida descreveremos, esteve subjacente principalmente a tomada de consciência da cidadania e a importância de poder exercê-la em liberdade.

Por outro lado, o documento 2009/C 119/02 (2009:3-4), que estabelece as metas educativas para 2020, menciona no segundo objectivo estratégico que “(...) haverá que prestar maior atenção ao aumento do nível das aptidões de base como a literacia e a numeracia, tornando a matemática, as ciências e a tecnologia mais atractivas e consolidando as competências linguísticas.”. Nesta posição encontramos o sustentáculo para uma segunda vertente do trabalho desenvolvido: aumentar literacias – do conhecimento do mundo, do conhecimento da história também, e evidentemente, literacias digitais.

### 3.1.1 *Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais*

Na realidade, respeitando os ‘Temas’ propostos pelo NG em análise, partimos da planificação a que chamamos *desenho curricular*, elaborado pela equipa pedagógica, constituída pelos docentes de todas as Áreas de Formação e pela ‘Mediadora’ do curso. Neste *desenho curricular*, que é o ponto de partida para a planificação de aula, procuramos que a nossa área disciplinar se transforme, de acordo com o pensamento de Zabalza (2008), numa “peça do conjunto; não [sendo] apenas uma parcela que se soma às outras”, construindo assim “uma engrenagem.”.

A ‘aprendizagem significativa’, atrás focalizada, pressupõe que os conhecimentos que os alunos possuem constituam o ponto de partida para as novas aprendizagens, como forma de construir estruturas cognitivas mais fortes e seguras, proporcionando-lhes, deste modo, uma aprendizagem mais efectiva. Importa ainda referir que, de acordo com o indicado por Lamas (2005), explicitando o pensamento de Vigotsky, a construção do conhecimento decorre da interacção que envolve os indivíduos entre si e o meio social.

É seguindo esta linha conceptual que nos centramos, em primeiro lugar, nas actividades, que possam vir a constituir aprendizagens com sentido, para o grupo, e também para cada aluno individualmente.

Deste modo, partimos de um diagnóstico, assente essencialmente em três perspectivas:

- o seu relacionamento face à escola;
- as suas qualidades pessoais;
- os percursos profissionais e gostos pessoais.

Ultrapassada esta fase prospectiva, iniciamos o trabalho de planificação. Elaboramos três níveis de planificação, planificação – macro, meso e micro –, sendo o terceiro o correspondente aos planos de aula:

- *desenho curricular* (construído em equipa pedagógica);
- planificação de co-docência, (realizada com a outra docente de CLC);
- planificação de aula.

No que respeita às grelhas de planificação, introduzimos o que Zabalza (2008) identifica como elementos essenciais, isto é, inserimos todos os elementos que nos permitam responder às questões-chave da planificação:

- objectivos;
- conteúdos;
- actividades;
- materiais;
- avaliação.

Considerando que este modelo nos remete para a aprendizagem/aperfeiçoamento de competências, no campo ‘avaliação’, optamos por introduzir, nas grelhas construídas, os ‘elementos de complexidade’, que, e de acordo com os documentos orientadores, são:

- identificação;
- compreensão;
- intervenção.

Construir um *desenho didáctico*, para este grupo, constitui uma tarefa árdua mas sem qualquer dúvida muito estimulante, porque resulta de um trabalho negociado com os alunos, e com os pares, tarefa que, tem vindo a ser muito enriquecedora.

No decurso da prática lectiva, verificamos que, mesmo tendo realizado o diagnóstico inicial, a dinâmica do grupo conduz-nos à reflexão, que desencadeia a readaptação de estratégias, de forma a corresponder às características do grupo.

Na primeira sequência de aulas, cuja finalidade era analisar diferentes tipos de família e os diferentes papéis sociais assumidos por cada elemento no contexto familiar, são

apresentadas imagens de pinturas representativas de diversas épocas históricas, de artistas portugueses e internacionais.

Como se pode verificar na grelha de planificação utilizada, que apresentamos na página seguinte, as tarefas solicitadas foram:

- a observação de imagem;
- a descrição de imagem;
- a realização de pesquisa sobre o pintor e informações relacionados com a imagem;
- a apresentação ao grupo, através de uma apresentação em *PowerPoint*.

Esta grelha apresenta uma sequência de duas aulas – correspondentes a cinco horas lectivas – em que pretendemos apresentar, de forma esquemática e sequencial as actividades a desenvolver, de acordo com as temáticas eleitas, sem perder de horizonte os objectivos que pretendíamos atingir, face ao nosso entendimento das suas necessidades e interesses, bem como das directrizes dos documentos orientadores que regem estes cursos, nomeadamente os elementos de complexidade que, à altura, eram solicitados pela Tutela para a certificação. Ao mesmo tempo, pretendemos, logo neste primeiro NG, promover o sentido estético, através da observação, interpretação e análise de imagens provenientes de diferentes períodos históricos.

Realçamos ainda que esta sequência de aulas está integrada num trabalho mais vasto que envolve dois níveis:

- (i) o de co-docência – trabalho articulado entre nós e a docente de língua portuguesa com quem partilhamos a área de formação CLC;
- (ii) o de desenho global, em equipa pedagógica, através de um trabalho de articulação e integração curricular.

As grelhas de co-docência, dada a aproximação do trabalho desenvolvido são apresentadas em conjunto com as das nossas aulas; as grelhas de desenho curricular apresentamos em anexo (cf. Anexo 8).



**Grelha de co-docência do Núcleo Gerador “Saberes Fundamentais”, Cultura, Língua e Comunicação**

Núcleo Gerador (Total de 50 Horas)		CLC – SABERES FUNDAMENTAIS	
Unidade de competência		Acção em contextos diversificados: - identificação dos principais factores que afectam, a mudança social e a evolução dos percursos individuais; - mobilização de saberes, relativos à ciência e a dinâmicas institucionais, de modo a poder formular opiniões críticas perante variadas questões	
<b>DR1 (Privado)</b> - Consciência da influência de diversos recursos nos percursos individuais; - Competências ao nível da Cultura, Língua e Comunicação		Tema: O elemento – 15 horas	
Conteúdos		Critérios de Evidência	Actividades por elementos de complexidade / Avaliação
CLC (P)	CLC (H)		
- Conceitos de Cultura, Linguagem e Comunicação - Modelos de Comunicação não verbal - a Pintura: - intencionalidade; - simbologias; - efeitos no receptor; - interpretação de imagens simbólicas. - Intencionalidade comunicativa: - pública; - privada.  - Expressão escrita	- Conceitos de Cultura, Linguagem e Comunicação - Evolução do conceito de família: - da família tradicional à família pós-moderna: - família alargada; - família nuclear; - família monoparental; - família digital; - família homossexual. - Papéis sociais na família: - idosos; - homem; - mulher; - criança; - criados.	<b>Critérios a considerar (pressupostos de partida):</b> - Percursos individuais / trajectórias de vida; - Condições sociais envolventes - Diferentes recursos e diversos contextos na (re)construção das trajectórias de vida <b>Evidências / Outcomes:</b> - interpretação de pintura; - consciencialização de diferentes formas de comunicação; - apropriação de metodologias de pesquisa; - utilização das TIC; - conhecimento dos elementos estruturais de um texto; - conhecimento das características de textos de carácter autobiográfico; - correcta utilização da Língua Materna; - conhecimento das diferentes intencionalidades da Comunicação e os seus efeitos no receptor.	1 – Identificação - da pintura de autores dos séc. XVI a XX, representando diferentes tipos de família e diferentes tipos sociais; - das artes plásticas como forma de comunicação. 2 – Compreensão - da mensagem transmitida; - do objectivo do trabalho a realizar. 3- Intervenção - observação, análise e interpretação das imagens; - elaboração de um powerpoint de apresentação do trabalho; - apresentação, em grande grupo, do trabalho realizado; - elaboração um texto reflexivo sobre o seu papel na família a que pertence; - reorganização / reestruturação dos trabalhos elaborados  <div style="text-align: center;"><b>Avaliação</b></div> - Observação directa; - Observação indirecta; - (Re)orientação dos trabalhos desenvolvidos;

<b>Núcleo Gerador (Total de 50 Horas)</b>	<b>CLC - SABERES FUNDAMENTAIS</b>
<b>Unidade de competência</b>	Ação em contextos diversificados: - identificação dos principais factores que afectam, a mudança social e a evolução dos percursos individuais; - mobilização de saberes, relativos à ciência e a dinâmicas institucionais, de modo a poder formular opiniões críticas perante variadas questões
<b>DR2 (profissional)</b> - Actuação consciente e fundamentada em contexto profissional	Tema: Processos e Métodos Científicos – 15 horas

Conteúdos		Critérios de Evidência	Actividades por elementos de complexidade / Avaliação
CLC (P)	CLC (H)		
<p>O Texto literário / não literário</p> <p>- A notícia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estrutura;</li> <li>- intencionalidade;</li> <li>- características.</li> </ul> <p>- O texto poético:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- poemas de Cesário Verde (“Contrariedades”, “Num Bairro Moderno”, “Deslumbramentos”, “Sentimento de um Ocidental” – excertos)</li> <li>- poema de António Gedeão, “Calçada da Carriche”</li> </ul> <p>- Intencionalidade comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pública;</li> <li>- privada.</li> </ul> <p>- Expressão escrita</p>	<p>- Métodos de Investigação em Ciências Humanas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- do Positivismo à História Total</li> <li>- relatividade do conhecimento histórico</li> </ul> <p>- A Sociedade industrial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o aparecimento da classe média;</li> <li>- profissões do séc. XIX.</li> </ul> <p>- Novas profissões da Sociedade da Informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da Sociedade da Informação à Sociedade do Conhecimento</li> </ul>	<p><b>Critérios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextos profissionais e procedimentos científicos</li> <li>- Diferentes suportes e meios de comunicação</li> </ul> <p><b>Evidências / Outcomes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- consciencialização sobre os seus procedimentos profissionais;</li> <li>- apropriação de técnicas de pesquisa</li> <li>- consciencialização das diferentes formas de produção de conhecimento;</li> <li>- consciencialização sobre procedimentos científicos em Ciências Humanas;</li> <li>- conhecimento de novos suportes de comunicação para a inserção profissional, os modos de trabalho e de produção de riqueza;</li> <li>- consciencialização da importância da aquisição de novas competências para uma melhor inserção profissional;</li> <li>- conhecimento dos elementos estruturais de um texto oral e / ou escrito;</li> <li>- conhecimento de diferentes tipos de texto: <ul style="list-style-type: none"> <li>- literário / não literário</li> <li>- descritivo</li> <li>- argumentativo</li> </ul> </li> <li>- correcta utilização da Língua Materna;</li> <li>- conhecimento das diferentes intencionalidades da Comunicação e os seus efeitos no receptor</li> </ul>	<p>1 – Identificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de procedimentos utilizados na pesquisa e apresentação do trabalho realizado, ao nível de DR1;</li> <li>- de diferentes tipos de texto;</li> <li>- de diferentes métodos de produção de conhecimento;</li> </ul> <p>2 – Compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da especificidade dos métodos das Ciências Humanas;</li> <li>- de técnicas de elaboração dos diferentes tipos de texto;</li> <li>- das mensagens subjacentes aos diferentes tipos de texto;</li> <li>- das mudanças no mundo do trabalho, operadas pelo uso das TIC.</li> </ul> <p>3- Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elaboração um texto reflexivo sobre os procedimentos seguidos;</li> <li>- diálogo em grupo sobre as diferentes mensagens apresentadas, manifestando opinião crítica.</li> <li>- apresentação dos resultados das pesquisas efectuadas.</li> </ul> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>Avaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação directa;</li> <li>- Observação indirecta;</li> <li>- (Re)orientação dos trabalhos.</li> </ul>
<p>Na elaboração dos trabalhos, ao nível do DR1, foram já sendo introduzidos aspectos relacionados com Métodos e processos científicos, ao nível das Ciências Humanas, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- investigação e pesquisa; indicações bibliográficas; elaboração de suportes de apoio a comunicações pública; apresentação pública de um trabalho – postura, colocação de voz, linguagem.</li> </ul>			

<b>Núcleo Gerador</b> (Total de 50 Horas)	<b>CLC - SABERES FUNDAMENTAIS</b>
<b>Unidade de competência</b>	Ação em contextos diversificados: - identificação dos principais factores que afectam, a mudança social e a evolução dos percursos individuais; - mobilização de saberes, relativos à ciência e a dinâmicas institucionais, de modo a poder formular opiniões críticas perante variadas questões
<b>DR 3 - (Institucional)</b> Formulação de opinião crítica e fundamentada mobilizando competências adquiridas	<b>Tema: Ciência e Controvérsias Públicas – 10 horas</b>

<b>Conteúdos</b>		<b>CrITÉrios de Evidência</b>	<b>Actividades por elementos de complexidade / Avaliação</b>
<b>CLC (P)</b>	<b>CLC (H)</b>		
- Argumentação: - Textos de opinião – crónicas de autores contemporâneos - Intencionalidade comunicativa: - pública; - privada.	- Da Sociedade da Informação à Sociedade do Conhecimento: - Declaração Universal dos Direitos do Homem, ONU - Propostas da UE;	<b>CrITÉrios</b> - multiplicidade de instituições, agentes e interesses em presença - a língua como veículo de intervenção cívica e social - o papel central dos sistemas de comunicação como modeladores da opinião pública mundial. <b>Evidências / Outcomes :</b> - conhecimento de Instituições Internacionais que influenciam a construção da opinião pública mundial e as tomadas de decisões; - consciência da importância da Educação; - consciência da importância da Aprendizagem ao Longo da Vida; - conhecimento sobre as directrizes da UE sobre as competências para o séc. XXI; - atitude crítica sobre a influência das Instituições Internacionais abordadas no quotidiano; - capacidade de argumentação; - consciência dos elementos estruturais de um texto oral e / ou escrito; - conhecimento de diferentes tipos de texto: - discurso argumentativo (oratória) - correcta utilização da Língua Materna; - conhecimento das diferentes intencionalidades da Comunicação e os seus efeitos no receptor.	1 – Identificação: - de Instituições Internacionais que influenciam a construção da opinião pública mundial e as tomadas de decisões; - de diferentes tipos de texto; - de meios de comunicação / informação do séc. XXI. 2 – Compreensão: - das propostas da UE relativamente aos conhecimentos para o século XXI; - dos procedimentos conducentes à apresentação/debate de ideias. 3- Intervenção: - diálogo/debate em grupo sobre as assuntos abordados, manifestando opinião crítica; - comentário sobre a nova visão do trabalho no séc. XXI; - exercícios de escrita e reescrita.  <div style="text-align: center;"><b>Avaliação</b></div> - Observação directa; - Observação indirecta; - (Re)orientação dos trabalhos.

Núcleo Gerador (Total de 50 Horas)		CLC - SABERES FUNDAMENTAIS	
Unidade de competência		Acção em contextos diversificados: - identificação dos principais factores que afectam, a mudança social e a evolução dos percursos individuais; - mobilização de saberes, relativos à ciência e a dinâmicas institucionais, de modo a poder formular opiniões críticas perante variadas questões	
DR 4 – (Macroestrutural) Identificação dos principais factores que influenciam a mudança social, reconhecendo nessa mudança o papel da cultura, da língua e da comunicação		Tema: Leis e Modelos Científicos – 10 horas	
Conteúdos		Critérios de Evidência	Actividades por elementos de complexidade / Avaliação
CLC (P)	CLC (H)		
- Interpretação e análise de textos literários: - Texto lírico: - poetas de intervenção em Portugal - Texto narrativo: - <i>The Great Gatsby</i> , F. Scot Fitzgerald - <i>O Admirável Mundo Novo</i> , Aldous Huxley - Interpretação de textos não literários: - textos informativos; - texto publicitário. - Linguagem não verbal: - música; - pintura.	- As grandes mudanças sociais e mentais no séc. XX: - Primeira e Segunda Guerra Mundial: - anos '20: - Jazz - anos '60: - Beatles - Mudanças e vivências pessoais: - 25 de Abril	<b>Critérios</b> - evolução das sociedades como resultado de mudanças sociais; - carácter instrumental dos <i>media</i> e a eficácia do seu poder. <b>Evidências / Outcomes:</b> - conhecimento das mudanças sociais / mentais, no séc. XX; - consciência da importância da dimensão ontológica da Língua; - consciência dos diferentes tipos de linguagem: verbal, não verbal, icónica, ...; - consciência da diversidade de sistemas de comunicação; - conhecimento das diferentes intencionalidades da Comunicação e os seus efeitos no receptor.	1 – Identificação: - dos factores de mudança no séc. XX; - dos diferentes tipos de linguagem; - da intencionalidade comunicativa pública e privada. 2 – Compreensão: - da língua como instrumento de comunicação; - da possibilidade de influência dos <i>media</i> nos comportamentos sociais; - da influências de acontecimentos marcantes para as mudanças na sociedade. 3- Intervenção: - investigação sobre os temas propostos; - manifestação de opinião crítica sobre as mudanças sociais do séc. XX; - exercícios de escrita e reescrita; - início de uma exposição a realizar posteriormente, em articulação com outros Núcleos Geradores.
		<b>Avaliação</b> - Observação directa; - Observação indirecta; - (Re)orientação dos trabalhos.	

Figura 10 – Planificação de co-docência, NG Saberes Fundamentais

NÚCLEO GERADOR: Saberes Fundamentais

CLC – História

TEMA: O Elemento

DR1

Planificação: Aulas 2 e 3: O Elemento: A família representada nas Artes Plásticas: 23 de Setembro de 2008; 30 de Setembro de 2008

DURAÇÃO: 5 horas

Conteúdos / Actividades					
Objectivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Elementos de complexidade/Avaliação		
			Tipo I	Tipo II	Tipo III
-Aperfeiçoa técnicas de observação e interpretação de imagens; -Desenvolve métodos de trabalho colaborativo; -Desenvolve métodos de pesquisa; -Utiliza as TIC para pesquisar e elaborar uma apresentação; -Exercita a capacidade de fazer uma apresentação oral; -Reconhece nas imagens a evolução das famílias; -Reconhece a existência de vários tipos de família.	-A Família: do Século XVI à família pós-moderna. -Tipos de família através das artes plásticas: -família nobre; -família nuclear -família alargada; -família monoparental; -família digital; -família homossexual -Papéis sociais na família: idosos, crianças; homem e mulher.	Parte 1 - Observação e descrição de imagens; - Elaboração de um comentário pessoal. Parte 2 -Pesquisa, com recurso a meios informáticos: - dados biográficos sobre o pintor; - informações sobre análise da imagem. Parte 3 -Apresentação ao grupo do trabalho final -Diálogo sobre papéis sociais dos elementos da família: crianças, idosos	-identificação de imagens de diferentes épocas históricas; -identificação da mensagem apresentada pelo autor	-interpretação da imagem; -compreensão da mensagem apresentada; -compreensão da finalidade do trabalho.	-intervenção em pequenos grupos, durante a realização das tarefas; -cooperação com os restantes elementos do grupo; -apresentação ao grupo o resultado do trabalho.
			Avaliação - Observação directa; - Apresentação ao grupo; - Trabalho final.		
<b>Materiais:</b> Imagens: ‘Sagrada Família’, Rafael; ‘Las Meniñas’, Velásquez; ‘A Família do Pintor’, Lasar-Segall; ‘Família’, Tarsila do Amaral; ‘Família de Saltimbancos’ Picasso; ‘Pietà’, Graça Morais; ‘As Meninas’, Paula Rego. Cartoon: ‘Família Digital’. Computador; Guia de trabalho.					

Figura 11 – Planificação de aula, NG Saberes Fundamentais



No contexto desta sequência de aulas, foram indicados brevemente aspectos a ter em conta, na elaboração de pesquisa na Internet, remetendo de uma forma muito breve para procedimentos de pesquisa em história, particularmente o recurso à crítica. Para tal, os alunos foram alertados para a necessidade de estarem atentos à fiabilidade dos *sites* pesquisados e à necessidade de cruzar informação, para poderem aferir a veracidade dos conteúdos dos documentos consultados.

Para preparar a fase de elaboração do *PowerPoint*, fizemos também referência à utilização de frases curtas, tamanho da letra, inclusão de um diapositivo de rosto e de Bibliografia/Webgrafia consultada. Estes aspectos, relacionados com a linguagem, estrutura e metodologia de apresentação, foram, no entanto, trabalhados de uma forma mais aprofundada e sistemática pela co-docente com quem trabalhámos. Importa também referir que a opção pelo *PowerPoint*, como forma de apresentação dos trabalhos, cumpre, em nosso entender dois objectivos:

- a apropriação de um instrumento de trabalho pelo recurso às TIC;
- o aperfeiçoamento de competências de análise, síntese e estruturação do pensamento, de forma a torná-lo perceptível para o grupo.

Esta actividade foi bem aceite pelos alunos. Pensámos numa proposta de trabalho colaborativo para que, progressivamente, o grupo fosse interagindo, reforçando o espírito de equipa e de ajuda mútua; deste modo, alunos cujo domínio das TIC era mais visível, assumiram um papel de tutores, ainda que pontualmente. A nossa intenção era desenvolver competências específicas, das quais salientamos a apropriação das TIC; de acordo com Diaz (2006), a tutoria apresenta-se como potenciadora do desenvolvimento de determinadas competências. Também na linha de pensamento de Couto e Lamas (2007:2) salientamos que:

(...) em determinadas circunstâncias, este trabalho [de apoio tutorial], pode revelar-se mais profícuo quando desenvolvido em pequenos grupos, ditos de “aprendizagem”, permitindo aos/às estudantes partilhar ideias, (...) organizar o pensamento, comparando as suas ideias com as dos colegas de grupo, com vista à conquista da autonomia. Cria-se assim uma dinâmica de interacção, contraste e construção grupal, susceptível de enriquecer o ambiente de conhecimento em que se constitui.

O facto de criar a figura de um aluno tutor, surge neste momento como algo funcional, uma vez que a nossa intenção era proporcionar uma maior aproximação entre os elementos do grupo, promover a partilha e o diálogo entre eles, facilitando o aperfeiçoamento de aprendizagens.

Os resultados obtidos pelos alunos foram bons; observámos que conseguiram trabalhar em equipa e especialmente demonstravam ter entendido a mensagem das imagens, tendo conseguido apresentá-las aos colegas. Verificámos, mesmo, que este exercício deverá ser repetido, no sentido de estimular a autoconfiança e a capacidade de expor ideias perante um grupo.

Tendo constatado as dificuldades de escrita demonstradas, e estando consciente da necessidade de iniciar com os alunos um processo de reflexão sobre o trabalho realizado, começámos por solicitar um exercício de metacognição. Entendemos a metacognição como uma técnica que facilita a estruturação do pensamento e se relaciona com a atitude de reflectir sobre o processo pessoal de construção do conhecimento. Deste modo, solicitámos aos alunos a produção de um texto sobre os procedimentos que seguiram para a elaboração do trabalho apresentado. Após a leitura destas reflexões, ficámos com uma ideia que reforçou a nossa observação inicial. Nos seus textos, os alunos revelaram o método de trabalho que seguiram. Mencionaram o facto de terem começado por planear o trabalho e de terem trocado ideias entre os elementos da equipa; indicaram também os procedimentos de pesquisa e o planeamento do *PowerPoint*. Na realidade, podemos concluir, por um lado, que o nível dos trabalhos apresentados foi bastante satisfatório e, por outro, que o exercício conduziu ao aperfeiçoamento das competências previstas e trouxe novos conhecimentos aos alunos, especialmente no que se refere à sua relação com as artes plásticas.

Na segunda parte da aula, utilizamos um cartaz, de uma série publicada pelo Estado Novo, que foi intitulada “A Lição de Salazar”, tendo feito um breve enquadramento histórico do período de Ditadura, em Portugal. A opção por utilizar este material teve a finalidade de centrar o tema “o indivíduo na família” e os papéis sociais, durante este período histórico. A observação da imagem permitiu traçar o perfil da família do período do Salazarismo, passar daqui para a família, como célula base da sociedade, e para o papel do ‘chefe de família’, associado ao pai, que era veiculado pelo regime,



como ‘pai da Pátria’, a quem todos deviam deferência e obediência. Apresentámos a triologia do Estado Novo: Deus, Pátria e Família. Abrimos também caminho para a aula seguinte da co-docente da área de formação, que iria abordar esta temática.

Tendo concluído o DR1 – Domínio Privado – iniciámos o DR 2, o Domínio Profissional, evidenciado na planificação que apresentamos (cf. Figura 12). Nesta planificação, destacamos o método seguido nos procedimentos profissionais, como ponto de partida para a identificação de conceitos relacionados com o método científico e a explicitação do método de pesquisa em história. Pretendemos também alertar para a reflexão sobre a relatividade do conhecimento histórico, na medida em que há o reconhecimento da subjectividade do historiador, na medida em que este não se pode dissociar do seu *background* cultural, algo que é aceite pela comunidade científica.

Na nossa perspectiva, a aula não foi suficientemente estimulante para os alunos; o Luís mostrou-se incomodado com a tarefa de pesquisa no Dicionário de Língua Portuguesa; a Suse, a Ana e o Pedro tiveram momentos de alguma falta de concentração, atitudes que não são habituais em grupos de adultos, mesmo quando se trata de adultos jovens, como é o caso dos alunos mencionados. No final da aula, o Luís referiu que, pessoalmente gostaria de “aprender mesmo história”. Este conjunto de situações levou-nos a repensar o nosso trabalho, a estrutura do curso, o funcionamento do grupo, e conduziu-nos a alterações na estratégia de aula, ainda que continuássemos, como o previsto, a tratar o DR2.

Planificação: Aulas 5 e 6 : Processos e métodos Científicos: - 14 de Outubro de 2008; 21 de Outubro de 2008 DURAÇÃO: 5 horas

Conteúdos / Actividades – CLC, História					
Objectivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Elementos de complexidade/Avaliação		
			Tipo I	Tipo II	Tipo III
-Apresenta os procedimentos pessoais relativos ao seu trabalho;  - Reconhece a existência de uma grande diversidade de procedimentos para atingir um fim;  -Identifica conceitos relacionados com o método científico;  - Desenvolve a consciência da importância da História para a compreensão do presente.	- Os procedimentos no mundo das profissões, como factor que configura o uso de um método pessoal.  - Métodos de Investigação em Ciências Humanas: - métodos seguidos nas Ciências Experimentais; - métodos seguidos nas Ciências Humanas; - métodos de pesquisa em História e relatividade do conhecimento histórico.	Parte 1  - Diálogo sobre procedimentos profissionais que possam configurar um trabalho metódico.  Parte 2  - Descrição de procedimentos de trabalho seguidos no quotidiano;  - Pesquisa conceitos relacionados com o método científico: -processo; método; hipótese; rigor; objectivo; subjectivo; experiência; relatividade.  Parte 3 – Apresentação dos textos relativos aos procedimentos profissionais;  - Diálogo sobre o método das Ciências Experimentais e em História.	-identificação de:  -procedimentos seguidos no seu contexto profissional.	-compreensão da:  - especificidade de cada procedimento de acordo com a finalidade do trabalho;  -especificidade dos métodos das Ciências Humanas.	- intervenção:  - elabora um texto reflexivo sobre os procedimentos profissionais que segue;  -através da apresentação ao grande grupo desses procedimentos;  -através da participação no diálogo.
			Avaliação  -Observação directa  -Trabalho final  -Apresentação do trabalho final.		
Materiais: Dicionário					

Figura 12 – Planificação de aula, NG Saberes Fundamentais

Nesta ocasião, solicitámos a todos os alunos um registo sobre o que sentiam sobre as nossas aulas, tendo transcrito para o nosso diário os sentimentos expressos pelos alunos presentes:

Começámos a aula por propor uma conversa sobre o decurso das sessões de trabalho e sobre o texto que tinha sido solicitado a todos sobre o desenvolvimento das actividades, desenvolvidas na aula 5.

O Carlos S e o Pedro referiram: “não me recordo de muita coisa” e “pouco me lembro”, respectivamente. O Carlos refere ainda, que, “falámos sobre os procedimentos de vários trabalhos, fomos interventivos, houve discussão de ideias, acho que foi uma aula normal, se teve muito ou pouco interesse não sei dizer, pessoalmente acho que podemos melhorar”

Também o Luís escreveu: “(...) senti que a aula decorreu normalmente embora para mim, não seja uma área que me dê grande entusiasmo. Talvez seja eu que não esteja a entrar bem na matéria, e isso dificulta um pouco o meu entusiasmo. Acho que com o correr das aulas vou entrar melhor no tema que estamos a tratar. A professora consegue tratar bem os temas e peço desculpa pela minha honestidade”.

No geral os restantes alunos afirmaram que a aula tinha sido “uma maneira de conhecer os métodos e processos que as pessoas utilizam” Isabel;

“(...) gostei de fazer este trabalho, foi uma boa experiência e fiquei a saber outros métodos de trabalho.” Ana;

“Eu senti a aula interessante pelos vários métodos utilizados sempre do mesmo modo por vários colegas (...) Também achei interessante a ideia do Dicionário, para conseguirmos o significado de várias palavras (...)” Salvador;

“ Eu achei que a última aula foi uma forma de nos integrarmos mais em grupo (...)” Fernando;

“(...) foi interessante tendo em vista que talvez a maioria dos alunos nunca tenha pensado que tinham este procedimento, ou seja, que executavam a mesma tarefa todos os dias à mesma hora, no mesmo sítio.” Carlos;

“(...) foi interessante porque acabámos por discutir o sentido de palavras diversas e trabalhámos em grupo que é uma forma de trabalho que eu gosto (...)” Vitória;

“(...) foi de uma certa forma interessante, tivemos de interiorizar, que [há] formas de fazer o trabalho com método – organização de trabalho de grupo.” Edmundo;

“(...) vimos os métodos de trabalho (...) existem trabalhos que têm de ser feitos sempre igual (...) debatemos as palavras difíceis. Gosto desta forma de aprender.” Filomena;

“(...) gostei da aula porque apesar de ficarmos a conhecer melhor outros trabalhos, alguns deles nem pensávamos que existiam, foi bom trocar ideias com os colegas e tirar algumas dúvidas.” Suse.

#### Evidência1 – Reflexão sobre as aulas

No geral, os discentes registaram, no diário de aula, aspectos positivos, que nos remetem para as aprendizagens que realizaram. No entanto, como podemos verificar, três alunos mencionaram a sua falta de entusiasmo com a aula, o que, associado à nossa percepção inicial, nos levou a confirmar que não estávamos a desenvolver actividades suficientemente motivadoras e que estimulassem a autonomia. Conforme dissemos, no nosso próprio diário, percorremos um período de ‘travessia do deserto’, felizmente

acompanhado pela equipa, pela mediadora, e pela docente que lecciona connosco esta área de formação.

Após esta fase, fizemos uma opção metodológica específica, apoiada na ideia veiculada por Ballesteros Vallori (2002:20), clarificando que a finalidade da ‘aprendizagem significativa’, na perspectiva do construtivismo, é ajudar a pessoa a construir o seu próprio conhecimento e que, para tal, o professor deve criar situações de aprendizagens estimulantes, contextualizadas e personalizadas. Assim, passámos a propor aos alunos um ‘guia de aprendizagem’.

Guia de Aprendizagem	
Tema: A Segunda Guerra Mundial - marco de mudança no século XX: Personalidades e Instituições que influenciam as dinâmicas sociais, culturais e educacionais até à actualidade.	
Objectivos:	
(i)	Contextualizar a Segunda Guerra Mundial
(ii)	Elaborar biografias de personalidades ligadas à Segunda Guerra Mundial
(iii)	Identificar Instituições que surgem após a guerra
	a. ONU
	b. CEE/UE
(iv)	Identificar aspectos em que as instituições referidas interferem com o nosso quotidiano
	a. Direito ao trabalho e à Educação
	b. Competências pessoais para o século XXI
Metodologia a seguir:	
(i)	Elaboração de um plano de trabalho preenchendo a grelha proposta (possibilidade de utilizar outra metodologia, desde que seja explicitada).
Sugestões:	
i.	Escolha do tema de trabalho;
ii.	Questionamento do tema – encontrar uma questão de interesse da equipa de trabalho;
iii.	Divisão de tarefas pelos elementos do grupo, para a elaboração do trabalho, sendo que é necessário fazer:
	1. pesquisa;
	2. discussão de ideias;
	3. redacção;
iv.	Decisões sobre a apresentação do trabalho.
Sugestões de pesquisa:	
- utilização da Internet: pesquisa de imagem; pesquisa de texto;	
- utilização de textos, documentos escritos, filmes, música;	
- recurso a entrevistas e recolha de testemunhos orais.	

Tema	Assunto	Questão	Grupo	Consultas de partida	Processos de apresentação	Obs
Segunda Guerra Mundial	Contextualização da Segunda Guerra Mundial	Quais foram os acontecimentos importantes de Guerra?	Carlos Ideias	<a href="http://www.dw-world.de/dw/article/0,1564,1469064,00.html">http://www.dw-world.de/dw/article/0,1564,1469064,00.html</a>	Utilização de mapas em Ppt e texto em Word	A partir de uma curiosidade pessoal, o Carlos começou a avançar com a pesquisa de modo autónomo
	Dia D: A Libertação da Europa	O que aconteceu no dia D?	Pedro Edmundo	<a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/Segunda_Guerra_Mundial">http://pt.wikipedia.org/wiki/Segunda Guerra Mundial</a>	Elaboração de Ppt	O aluno X abandonou, o Pedro optou por um assunto diferente da ideia inicial.
Biografias de Personalidades do séc. XX	Charlie Chaplin	Quem é? Que obras realizou? O que fez na Vida?	Suse Ana Antunes	<a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/Segunda_Guerra_Mundial">http://pt.wikipedia.org/wiki/Segunda Guerra Mundial</a>	Utilização de PPT	
	Aristides Sousa Mendes	Quem foi Aristides? Por que se tornou uma figura importante? Por que os Judeus queriam sair da Europa?	Luis Flor	Enciclopédia  Outras pesquisas aconselhadas posteriormente: - Suse e Ana: 'Grande Ditador'	Texto Word – Biografia Apresentação aos colegas Ppt, filme da Fundação – 15 min para contextualizar a personalidade	
	Hitler	Quem foi? Como se relaciona com a segunda Guerra	Salvador Filomena Vitória	- Luis e Flor- Fundação Aristides Sousa Mendes	Ppt com recurso a texto e imagem  Filme em colaboração com a equipa que trabalhou Aristides – 15 min	

Tema	Assunto	Questão	Grupo	Consultas de partida	Processos de apresentação	Notas
Biografias de Personalidades do séc. XX	Estaline	Quem era? O que fez?	Fátima	<a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/Segunda_Guerra_Mundial">http://pt.wikipedia.org/wiki/Segunda_Guerra_Mundial</a>  Sugestões de pesquisa para a Fátima: 'Estaline'; 'Gulag'	Ppt	Foram fornecidos documentos escritos
	Andreas Sthil	Quem foi? Como começou até descobrir a moto serra		Sugestões de pesquisa para o Carlos Silva:  Site da Sthil do Brasil – Valores da Empresa e preocupações ambientais	Ppt	
	Jean Monet  Fundação da UE: Competências para o século XXI	Guia de Aprendizagem Personalizado com questionário orientado	cidalina  Ana Henriques	<a href="http://www.eurocid.pt/">www.eurocid.pt/</a> <a href="http://www.aprendereuropa.pt">www.aprendereuropa.pt</a> <a href="http://www.eduvinet.de/eduvinet/port002.htm">http://www.eduvinet.de/eduvinet/port002.htm</a>  Texto da Comissão europeia sobre competências para o século XXI	Idalina: Ppt	A Ana Henriques, não entregou o trabalho final, devido a dificuldades profissionais.  As docentes trabalharam as competências para o século XXI, uma vez que nos Guias de Aprendizagem específicos se era solicitado que as alunas seleccionassem duas que fossem mais relevantes para si próprias.

Figura 13 – Guia de Aprendizagem negociado, NG Saberes Fundamentais

Neste guia de aprendizagem sugerimos alguns assuntos a abordar; indicamos a finalidade do estudo, particularmente, os critérios que deveriam evidenciar, após as aprendizagens realizadas, de forma a orientar e facilitar o desenvolvimento das actividades propostas.

Esta proposta de trabalho foi aceite com entusiasmo pelos alunos. Levou-nos a questionar, com a equipa pedagógica e particularmente com a co-docente da área de formação, a segmentação dos domínios de referência. Desta forma, e em concordância com a co-docente, decidimos que o DR3 e DR4, nível Institucional e nível Macro-estrutural, respectivamente, seriam definitivamente esbatidos. Esta decisão teve como base a ideia que nenhum ser humano pode viver, cada uma das situações da vida, espartilhado, umas vezes no mundo privado, outras no mundo profissional, no institucional e global. Se seguíssemos essa proposta, estaríamos a contrariar a dimensão holística da vida, e um dos princípios fundamentais da aprendizagem.

Com esta perspectiva clara, e em acordo com a co-docente, decidimos, desenvolver os dois temas restantes, no âmbito Institucional e Macro-estrutural, sem qualquer separação entre si. Por esta razão, apresentámos aos alunos a proposta de trabalho que, em termos temáticos, partia da Segunda Guerra Mundial para algumas instituições, criadas no pós-guerra, que exercem influência no nosso quotidiano. Para esta actividade, encontrámos o seguinte título: ‘A Segunda Guerra Mundial – marco de mudança no século XX: personalidades e instituições que influenciam as dinâmicas sociais, culturais e educacionais até à actualidade’. De modo a levar a efeito esta mudança de rumo, que sentimos necessária, desenvolvemos uma planificação que permitiu aos alunos, assumir um papel mais activo na sua aprendizagem, uma vez que nela foram apresentados os conteúdos a abordar, sendo que as actividades surgem de forma aberta, por forma a permitirem uma escolha pessoal, por parte dos alunos. No campo “Actividades”, na grelha da figura 11, propomos “a definição dos temas de trabalho, questões de partida e procedimentos de apresentação ao grupo”; apresentamos ainda algumas indicações de pesquisa.

O guia de aprendizagem, anteriormente apresentado, espelha a intencionalidade da planificação que agora apresentamos.



Planificação: Aula 7 e 8: 28 de Outubro de 2008; 4 de Novembro de 2008

DURAÇÃO: 5 horas

Conteúdos / Actividades – CLC, História					
Objectivos	Conteúdos	Actividades	Elementos de complexidade		
			Tipo I	Tipo II	Tipo III
<ul style="list-style-type: none"><li>- Desenvolve competências de trabalho autónomo;</li><li>- Exercita procedimentos:</li><li>- de pesquisa;</li><li>- de apresentação;</li><li>- Reconhece na Segunda Guerra Mundial um momento de mudança no século XX;</li><li>- Reconhece nas instituições internacionais criadas após a guerra uma influência relevante a nível mundial.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-A História, um tempo e um espaço.</li><li>-A Segunda Guerra Mundial:</li><li>- contextualização histórica;</li><li>- personalidades do séc. XX;</li><li>-Conferência de S. Francisco fundação da ONU;</li><li>-Fundação da Comunidade Económica Europeia.</li></ul>	Parte I <ul style="list-style-type: none"><li>-Diálogo/Reflexão sobre o trabalho desenvolvido até ao momento, observação de um esquema onde são sistematizadas as finalidades do NG;</li><li>-Leitura da proposta de trabalho de pesquisa;</li><li>-Organização de equipas de trabalho;</li><li>-Definição dos temas de trabalho, questões de partida e procedimentos de apresentação ao grupo;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- identificação de:</li><li>-personalidades cuja actuação teve influência na actualidade;</li><li>-instituições Internacionais que influenciam directa ou indirectamente o quotidiano das pessoas, a nível europeu e mundial.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- compreensão da:</li><li>-influência da segunda Guerra nas mudanças estudadas;</li><li>-influencia de instituições como a UE, no mundo da Educação e da ONU na protecção à infância e à cultura.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- intervenção:</li><li>- através da escolha do tema de trabalho a desenvolver;</li><li>- através da planificação do trabalho;</li><li>-através da apresentação ao grupo.</li></ul>
		Parte II <ul style="list-style-type: none"><li>-Realização de trabalho de pesquisa.</li></ul> Parte III <ul style="list-style-type: none"><li>-Apresentação dos trabalhos.</li></ul>	Avaliação <ul style="list-style-type: none"><li>-Observação directa;</li><li>-Trabalho final;</li><li>-Apresentação do trabalho final.</li></ul>		
<b>Materiais:</b> Guia de Aprendizagem; Plano de trabalho; Computador com ligação à Internet; documentos fotocopiados					

Figura 14 – Planificação de aula, NG Saberes Fundamentais

Destacamos que a organização das equipas de trabalho foi livre, de acordo com os interesses dos alunos. A primeira versão do projecto de trabalho foi, por nós, enviada, por e-mail, e posteriormente discutida em aula.

Inicialmente, não constavam alguns assuntos que foram sugeridos e que aceitámos, *a posteriori*. Na linha da filosofia do trabalho que defendemos, em contexto de aula, aceitámos as sugestões e fomos preenchendo, com os alunos, o guia que, na sua primeira versão, (cf. Figura 13) apresentava apenas alguns assuntos e fontes de pesquisa, como sugestão.

Tendo verificado que alguns alunos ainda não tinham desenvolvido competências, a nível da autonomia e apropriação de técnicas de pesquisa na Internet, optámos por elaborar Guias de aprendizagem específicos para eles, promovendo assim alguma diferenciação pedagógica, no sentido de respeitar os ritmos de aprendizagem e dar mais tempo para que estes fossem aperfeiçoando competências que necessitam de melhorar.

Importa ainda salientar que o trabalho de co-docência ocorre, por imperativo legal, de acordo com a recente Informação do Senhor Secretário de Estado da Educação, a nível essencialmente da planificação de aulas e da avaliação. Na verdade, os professores da mesma área de formação deixaram, este ano lectivo, que corresponde ao segundo ano de implementação destes cursos, de trabalhar em conjunto, em situação de aula, o que, em nosso entender, é muito prejudicial para o desenvolvimento das aprendizagens. A construção da planificação, elaborada pelas duas docentes, é muito exigente e minuciosa, de forma a dar uma sequência lógica à sua implementação em situação de aula. Deste modo, na maioria das situações, mesmo as planificações de aula são realizadas em comum, para permitir essa sequencialidade o que implica também o permanente *feedback*, que cada uma das docentes faculta à outra, para podermos desenvolver o trabalho sem criar hiatos que poderiam gerar confusão para os alunos.

Considerando o diário de aula um instrumento importante de reflexão pessoal, tendo em vista o aperfeiçoamento, iniciámos o nosso diário, a ele recorrendo como auxiliar da observação – por vezes, pedindo a algum aluno os seus apontamentos da aula, nomeadamente referentes a registos feitos no quadro. Ao utilizar este instrumento e potenciando as suas características, passámos a desenvolver os seguintes procedimentos:

- a realização de registos manuscritos em situação de aula, que contemplam a observação directa, relativa às atitudes dos alunos, às suas respostas em momentos de diálogo, a problemas e notas explicativas apresentadas ao grupo;
- a descrição-reflexiva do desenvolvimento da aula, em suporte digital.

Em momentos posteriores, partindo dos apontamentos manuscritos, registámos o desenvolvimento do trabalho de aula, numa perspectiva diacrónica, centrando este registo em duas dimensões:

- emocional – que nos facilita a reflexão sobre o trabalho, expondo as nossas angústias e dificuldades para resolver situações inesperadas, e também sentimentos dos alunos, face ao desenvolvimento da aula;
- objectiva – que nos permite ponderar pontos fortes e fracos do nosso desempenho, analisar reacções, posturas dos alunos e perspectivar o trabalho.

Para além da escrita do nosso próprio diário, os alunos realizam os seus diários de aula. Neste caso, estabelecemos que o diário do aluno teria como finalidade a regulação do processo de aprendizagem. Solicitamos portanto:

- a análise do desenvolvimento das actividades propostas;
- a reflexão sobre a integração pessoal no grupo e sobre si próprio;
- a perspectiva do aluno sobre o desempenho docente.

No que respeita ao método seguido, sempre insistindo na perspectiva individual, evoluímos, de um modelo rotativo, para um procedimento de escrita simultâneo, em que todos os alunos opinavam sobre uma sequência de aulas, no sentido de aperfeiçoar a metodologia seguida. Finalmente, estabelecemos a escrita do diário, em suporte digital, pelo recurso à plataforma de *E-Learning Moodle*, onde os alunos podiam, sempre que considerassem oportuno, fazer a sua reflexão.

Tal como ocorre, no caso do diário docente, também os discentes foram elaborando os seus diários de aula. Primeiramente, começaram por ser essencialmente descritivos, explicitando o desenvolvimento da aula mas, sob nossa solicitação, passaram progressivamente a expressar-se num registo mais reflexivo, dando alguma ênfase aos

sentimentos e opiniões pessoais, perante o solicitado. Estamos, contudo, conscientes que, face a dificuldades que foram ocorrendo com a prática de elaboração de diários de aula, deverá haver lugar a uma reflexão, da nossa parte, no sentido de aperfeiçoar a utilização deste instrumento.

Nesta fase, estamos, pois, como já demonstrado, a desenvolver um estudo exploratório, para eventualmente evoluir para um processo de investigação-acção. Gostaríamos de, no futuro, desenvolver procedimentos reflexivos sistemáticos e mais aperfeiçoados, a fim de chegar a uma fase do processo em que, conforme refere Schön (1992:83):

(...) um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz (...) reflecte sobre esse facto (...) procura compreender a razão porque foi surpreendido (...) reformula o problema suscitado pela situação, [e] efectua uma experiência para testar a nova hipóteses.

A finalizar, importa referir que esta metodologia representa um modelo de trabalho novo para nós e para os nossos alunos. Estamos conscientes dos problemas associados às metodologias qualitativas mas, conforme já foi referido, pensamos que o investigador poderá superar os eventuais problemas da subjectividade, com uma atitude consciente da sua qualidade de ser humano, que investiga *in loco* outros seres humanos, que trabalha com eles, atendendo essencialmente ao processo e ao contexto em que decorre a pesquisa. Pretendemos, nos capítulos seguintes abordar, de uma forma mais detalhada, estas questões.

A finalizar a implementação deste NG, construímos documentos de avaliação (cf. Figura 15), que nos permitiram verificar/confirmar as competências que necessitam de aperfeiçoamento:

- grelha de observação de trabalhos realizados;
- grelha de auto-avaliação.

Ambos os documentos foram construídos no âmbito da co-docência. A correcção, os comentários e as propostas de reformulação dos trabalhos foram também realizados com a outra docente da área de formação. Ao analisarmos os trabalhos finais, verificamos que os alunos revelam dificuldades que se prendem particularmente com a proficiência no uso do PC como instrumento de pesquisa e elaboração; denotamos também debilidades no que

concerne a construção da webgrafia, bem como a estruturação do discurso e também o desempenho de trabalho autónomo.



CLC Ano lectivo 2008/09	ESCOLA EB 2,3/S PEDRO FERREIRO Educação e Formação de Adultos – EFA, NS	Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais
-------------------------------	--	--------------------------------------

Nomes	Conteúdos Saberes Fundamentais					Processo de trabalho			Realização						
	O Elemento: A Família através da Pintura – do séc. XVI à Família pós-Moderna					Elaboração			Apropriação das TIC			Apresentação em grande grupo			
	Observação das imagens	Descrição	Comentário	Linguagem utilizada	Elaboração de Webgrafia	Pesquisa e Seleção	Colaboração	Autonomia	Elaboração de PPT	Manuseamento de equipamentos	Autonomia de uso	Estruturação do Discurso	Linguagem	Postura	Tom de voz
Ana C.	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	CD	CD	NO	CD	NO	NO	✓	NO
Carlos I.	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Carlos S.	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Edmundo A.	✓	✓	CD	✓	CD	✓	✓	CD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Fernando S.	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	CD	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓
Filomena P.	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Idalina	✓	✓	✓	✓	CD	CD	✓	CD	NO	NO	NO	NO	NO	✓	NO
Luís L.	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Fátima M.	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	CD	NO	NO	NO	✓	✓	✓	✓
Flor G.	✓	✓	CD	✓	CD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Isabel C.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	NO	NO	✓	✓	✓	✓
Pedro R.	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	✓	CD	✓	✓	NO	NO	NO	NO
Vitória R.	✓	✓	CD	✓	CD	✓	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	✓	✓
Salvador I.	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Suse A.	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	✓	CD	NO	CD	✓	✓	✓	✓

Legenda: ✓ - Realizado com sucesso; NO – não observado; CF – com facilidade; CD – com dificuldade.

CLC Ano lectivo 2008/09		ESCOLA EB 2,3/S PEDRO FERREIRO Educação e Formação de Adultos – EFA, NS							Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais						
Nomes	Conteúdos Saberes Fundamentais				Processo de trabalho				Realização						
	A II Guerra Mundial				Elaboração				Apropriação das TIC			Apresentação em grande grupo			
	Marco de Mudança no séc. II	Personalidade	Instituição de Pós-Occurra	Fernando Pessoa "Menino de rua máis"	Pesquisa e Solução	Colaboração	Autonomia	Webgrafia	Elaboração de trabalho	Manuseamento de equipamentos	Autonomia de uso	Estruturação do Discurso	Linguagem	Postura	Tom de voz
Ana C.	NO	✓	NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	CF	CF
Carlos I.	✓	✓	NO	✓	✓	NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	CF	CF
Carlos S.	NO	CD	NO	✓	✓	NO	✓	CD	✓	✓	✓	CD	✓	CF	CF
Edmundo A.	✓	NO	NO	✓	✓	✓	CD	CD	✓	✓	CD	CD	✓	✓	✓
Fernando S.	✓	NO	✓	✓	CD	✓	CD	✓	✓	✓	CD	CD	CD	✓	✓
Filomena P.	✓	✓	NO	✓	CD	✓	✓	✓	CD	✓	CD	✓	✓	✓	✓
Idalina	NO	✓	✓	✓	CD	NO	CD	CD	✓	CD	CD	✓	✓	✓	✓
Luís L.	✓	✓	NO	✓	✓	CD	✓	CD	CF	✓	✓	CF	CF	CF	CF
Fátima M.	NO	✓	NO	✓	CD	NO	CD	CD	✓	CD	CD	CD	✓	✓	✓
Fior G.	✓	✓	NO	✓	✓	CD	✓	CD	CF	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Isabel C.	✓	NO	✓	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	CD	✓	✓	✓	✓
Pedro R.	✓	NO	NO	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	CD	CD	✓	✓	✓
Vitória R.	✓	✓	NO	✓	CD	✓	✓	✓	CD	✓	CD	✓	✓	✓	✓
Salvador I.	✓	✓	NO	✓	CD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Suse A.	NO	✓	NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	✓	✓

Legenda: ✓ - Realizado com sucesso; NO – não observado; CF – com facilidade; CD – com dificuldade.

Figura 15 – Grelha de observação de trabalhos NG SF



A Grelha seguinte apresenta as competências trabalhadas durante as 50 horas do NG, constituindo a auto-avaliação dos alunos:

**Escola EB 2,3/S Pedro Ferreiro**

**Curso de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário -Área de CLC**

**Ano Lectivo 2008/2009**

**Ficha de Auto-avaliação**

**Aluno:** \_\_\_\_\_

- Preencha a lista que se segue atribuindo um valor entre 1 e 5 às suas aprendizagens, sendo 1 o mais fraco e 5 o mais forte.

Competências	Aprendizagens	Aprendizagem		Avaliação				
		N.	Ap.	1	2	3	4	5
<b>Comunicação</b>	Expressão oral e escrita							
	Argumentação							
	Exposição oral formal e informal (postura, clareza, linguagem)							
	Estruturação de discurso							
<b>Apropriação das TIC</b>	Escrita e formatação de texto em computador							
	Pesquisa texto na Internet							
	Pesquisa imagem na Internet							
	Elaboração de PowerPoint							
	Envio de mensagens por email							
	Envio de ficheiros em anexo, por email							
<b>Autonomia</b>	Decisão sobre os temas a estudar							
	Decisão sobre actividades a desenvolver							
	Pesquisa autónoma							
	Resolução de problemas inesperados durante o trabalho							
<b>Conhecimentos</b>	Pintura do séc XVI ao XX, sob o tema “A Família”							
	Evolução do conceito “Família”: tipos / papéis sociais							
	Procedimentos profissionais do eu e do outro							

Competências	Aprendizagens	Aprendizagem		Avaliação				
		N.	Ap.	1	2	3	4	5
	Diferenças entre Ciências Sociais e Experimentais, em termos de investigação							

Competências	Aprendizagens	Aprendizagem		Avaliação				
		N.	Ap.	1	2	3	4	5
Comunicação	Expressão oral e escrita							
	Argumentação							
	Exposição oral formal e informal (postura, clareza, linguagem)							
	Estruturação de discurso							
Apropriação das TIC	Escrita e formatação de texto em computador							
	Pesquisa texto na Internet							
	Pesquisa imagem na Internet							
	Elaboração de PowerPoint							
	Envio de mensagens por email							
	Envio de ficheiros em anexo, por email							
Autonomia	Decisão sobre os temas a estudar							
	Decisão sobre actividades a desenvolver							
	Pesquisa autónoma							
	Resolução de problemas inesperados durante o trabalho							
Conhecimentos	Pintura do séc XVI ao XX, sob o tema “A Família”							
	Evolução do conceito “Família”: tipos / papéis sociais							
	Procedimentos profissionais do eu e do outro							
	Diferenças entre Ciências Sociais e Experimentais, em termos de investigação							
	Construção de Bibliografia / Webgrafia							

Competências	Aprendizagens	Aprendizagem		Avaliação				
		N.	Ap.	1	2	3	4	5
	Estruturação de textos escritos							
	Diferentes tipos de texto							
	Poemas de Cesário Verde							
	Linguagens simbólicas							
	A literatura como representação do real							
	A II Guerra mundial como factor de mudança							
	A existência de campos de concentração e de trabalho (Nazismo e Estalinismo)							
	As perdas humanas durante a II Guerra Mundial							
	A acção de Aristides Sousa Mendes na defesa dos valores humanos							
	A fundação da União Europeia / influência da EU ao nível educacional							
	O papel da ONU na cultura (UNESCO) e na protecção da Infância (UNICEF)							
	A importância da Aprendizagem ao longo da Vida							
	A importância da História para a compreensão do Presente							
<b>Sociais</b>	Ajuda a colegas com mais dificuldades							
	Respeito pelos outros							
	Tolerância							
	Auto-estima							

1. De todos os trabalhos que realizámos identifique o trabalho/actividade:

Mais significativo para si	Que constituiu o maior desafio	Em que teve mais dificuldades

2. O que sente ao nível dos valores pessoais, perante as problemáticas relacionadas com:

Papéis sociais de	
-------------------	--

Homem / Mulher	
Contrastes Sociais apresentados na poesia de Cesário Verde	
Problemas Humanos associados à II Guerra Mundial	

Figura 16 – Ficha de auto-avaliação elaborada de acordo com Longworth (2005).

Conforme se pode observar, o documento foi subdividido nas seguintes competências:

- comunicação;
- apropriação das TIC;
- autonomia;
- reflexão crítica;
- conhecimentos;
- competências sociais.

Inserimos também um campo onde questionamos o que foi mais significativo, qual foi o maior desafio e também qual a proposta que constituiu maior dificuldade, inquirimos ainda, os ‘valores’ que os alunos consideravam ter aperfeiçoado.

Em geral, da análise dos resultados, verificamos que a média da maioria das respostas se situam no nível três, excepto as competências sociais e as relacionadas com o domínio das TIC, a nível de conhecimentos constatamos que os alunos assinalam a importância da ALV como uma aprendizagem realizada, pois a média, nesta resposta atinge um valor de 3,7 seguindo-se o reconhecimento da importância da história para a compreensão do presente, assinalado com uma média de 3,5, numa escala de 1 a 5.

Um dado curioso que podemos constatar é que, para a maioria dos alunos, a actividade mais difícil foi simultaneamente a mais significativa e a que constituiu o maior desafio. Salientamos que das respostas dadas, no que se refere aos ‘valores’, apenas uma aluna demonstrou compreender a intenção da pergunta, o que nos revela que esta é uma área que teremos que aprofundar e rever, no desenvolvimento do trabalho com o grupo, por outro lado, ponderamos também a possibilidade desta dificuldade estar associada ao facto da

desta ser uma pergunta aberta, o que pode relacionar-se com as dificuldades dos alunos a nível da expressão escrita das suas ideias.

Em nosso entender, os documentos mais ricos e mais reveladores são, sem dúvida, os que os alunos integraram no seu portefólio, dos quais salientamos os comentários e reflexões que efectuam. De entre todos os trabalhos que escolheram e comentaram, seleccionamos alguns, não sem dificuldade, pois, quase todos expressam claramente as aprendizagens que realizaram e os seus sentimentos, face ao processo de aprendizagem.

A Vitória refere dois trabalhos para ela marcantes: a análise da pintura e o trabalho sobre uma personalidade do século XX.

Reflexão sobre os trabalhos:

Gostei de fazer este trabalho, porque acho que é interessante trabalharmos em grupo, e foi um trabalho que nos fez pensar bastante até tomarmos uma decisão, para concluirmos o que a imagem significava para nós.

O trabalho sobre a vida de Hitler também foi bastante interessante porque aprendi certas coisas que não sabia e levou-nos a pesquisar bastante na Internet.

Evidência 2 – Reflexão sobre os trabalhos realizados

Verificamos, pelo seu comentário, que esta aluna valoriza aspectos que, para nós, enquanto docentes, foram prioritários no trabalho; assim, registamos referências a competências de:

- trabalho em equipa;
- tomada de decisões;
- pesquisa;
- novas aprendizagens a nível de conteúdos;

Consideramos também de grande riqueza o comentário elaborado pela Suse, um dos elementos mais jovens do grupo.

### Comentário ao trabalho de CLC sobre Charlie Chaplin

Este foi um trabalho que gostei muito de fazer. A professora deixou-nos à vontade, e dentro do tema, podemos incluir o nosso trabalho sobre Charlie Chaplin. Escolhemos fazer o trabalho sobre este humorista, pois é um comediante que quase todas as pessoas já ouviram falar e quase ninguém conhece nada sobre a sua vida. Através do trabalho, descobrimos muitas coisas interessantes sobre a sua vida, onde nasceu, a data e o nome de alguns filmes mais populares, <sup>que</sup> teve uma vida sentimental muito agitada, casou várias vezes e desses relacionamentos nasceram alguns filhos...e que foi vítima de alguns golpes para lhe extorquirem dinheiro, e que morreu no dia 25 de Dezembro uma data muito triste para recordar a morte de Charlie, pois é uma altura para estar com a família e de alegria. Também descobrimos que tentaram roubar o seu corpo <sup>para</sup> numa tentativa de extorquir dinheiro <sup>à</sup> sua família. Entre outras coisas que os nossos colegas falaram nos seus trabalhos. Apesar de alguns contratempos, acho que superámos as dificuldades e realizámos um bom trabalho.

#### Evidência 3 – Reflexão sobre os trabalhos realizados

A Suse destaca aspectos igualmente importantes e que estão em consonância, com as competências que pretendíamos trabalhar:

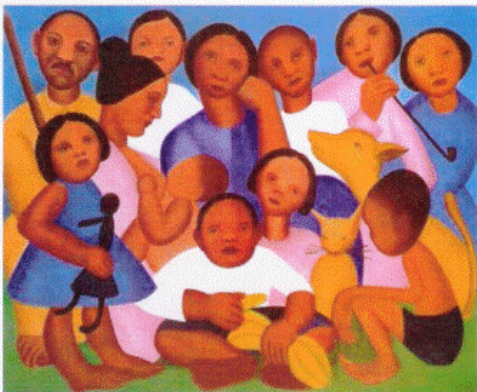
- autonomia –“ a professora deixou-nos à vontade”;
- a descoberta de novos conhecimentos;
- perspectiva colaborativa;
- resolução de problemas inesperados.



Relativamente aos comentários que a Fátima inscreveu no seu portefólio:

**"TARSILA DO AMARAL"**


Se há um tempo atrás, me tivessem perguntado se conhecia Tarsila do Amaral, ficaria a pensar duas vezes, para ver se me ocorria alguém com este nome. Hoje, devido às novas oportunidades, quando vejo um quadro já volto atrás para ver de quem é! Por vezes há temas, que só ligamos se formos alertados para isso. É bom percebermos que tudo o que se faz em pintura tem um significado, o pintor dá-lhe um, e cada um interpreta-o à sua maneira, eu penso que a pintura tem um sentido para cada pessoa que a vê, principalmente quando é abstracta.



Turma EFA/ Secundário

**"JOSÉ ESTALINE"**

Política, nunca me disse nada, não gosto. Os políticos agredem-se por palavras, por vezes até fisicamente, mentem para conseguirem os lugares desejados. Se não fosse fazer este trabalho sobre Estaline, nunca me debruçaria sobre este tema. Hitler, Estaline, Salazar, ao longo da história foram pessoas conhecidas e consideradas importantes, para mim não me despertava interesse pelo facto de estarem ligados a guerras, morte e destruição. Agora penso de maneira diferente é bom estar a par do passado, do presente e pensar no futuro.



Turma EFA/ Secundário

Evidência 4 – Reflexão sobre os trabalhos realizados

Salientamos aspectos que se relacionam essencialmente com:

- novos conhecimentos;
- tomada de consciência do exercício de liberdade pessoal na interpretação de um obra artística;
- desenvolvimento de espírito crítico;
- abertura a outras realidades;
- consciência da importância do conhecimento histórico.


Também a Flor é muito explícita no que concerne às suas aprendizagens, indica, deste modo:



- o prazer por ter desenvolvido o trabalho de pesquisa;
- o recurso às TIC;
- a valorização do trabalho colaborativo;
- o sentimento de auto-estima elevada, face à realização do que encarou como ser “um bom trabalho”.

Todos os trabalhos realizados pelos alunos foram comentados por nós, numa perspectiva da valorização de aspectos positivos, demonstrando o nosso agrado pela produção dos alunos e procurando manter níveis de motivação elevados; todavia, nos casos em que entendemos necessário foram efectuados reparos relativamente a aspectos a melhorar. As limitações devem ser sempre alvo de reflexão, com vista, não só a serem ultrapassadas, mas também a uma nova (re)orientação. Assim, apresentamos como exemplo dois comentários nossos, um ao trabalho da Flor e do Luís, seguido de um outro que registamos a propósito do trabalho da Filomena.

*Núcleo Gerador*  
*Saberes Fundamentais*  
 Comentário sobre trabalho elaborado na disciplina de:  
**CLC**  
*(Cultura, Língua e Comunicação)*

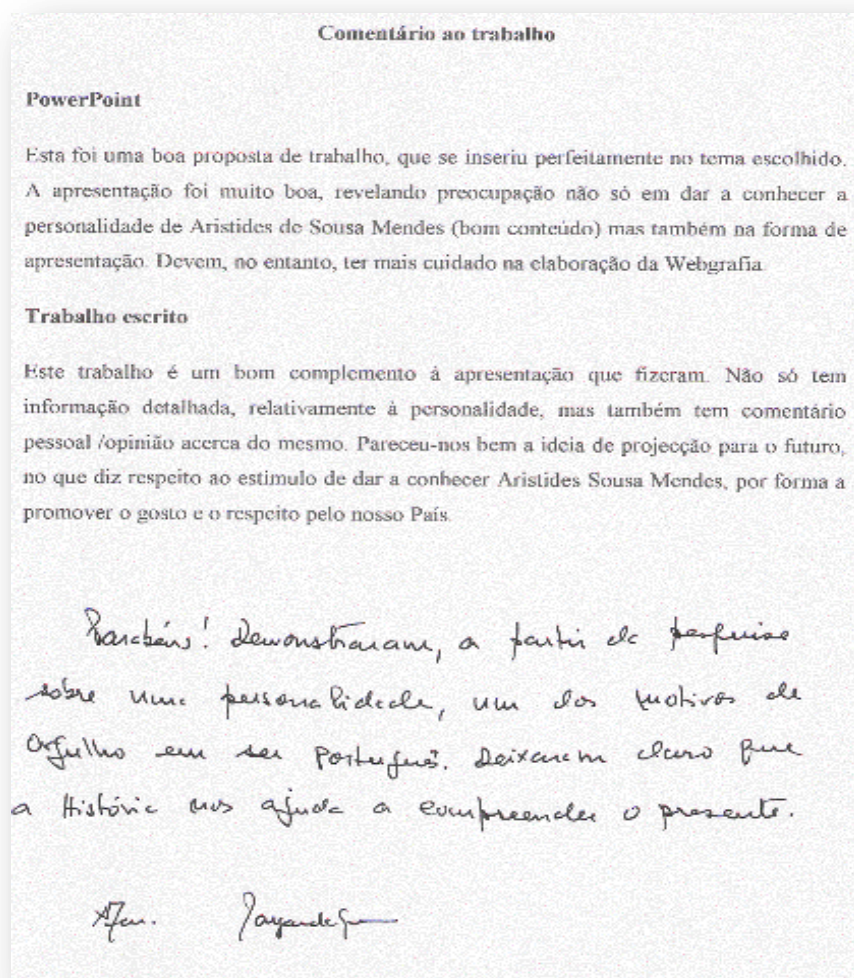


*Aristides de Sousa Mendes*

*Foi um trabalho que gostei imenso de fazer, pelo motivo da pesquisa, pela realização do Power Point por todo o seu conteúdo, e também por trabalhar em conjunto com alguém que não gosta de trabalhar em grupo, e que juntos conseguimos realizar um bom trabalho.*

*Esta foi a ideia que eu fiquei no final da apresentação do trabalho realizado.*

*Superou todas as minhas expectativas!!!*



Evidência 5 – Reflexão sobre os trabalhos realizados e comentário das docentes

No que concerne ao trabalho escolhido pela Filomena, salientamos que:

- refere novas aprendizagens e aperfeiçoamento de conhecimentos que possuía;
- demonstra abertura para superar desafios “foi um trabalho que deu uma certa luta”;
- valoriza o trabalho em equipa;
- salienta as aprendizagens que realizou com colegas de outros grupos de trabalho.

### Observação aos meus trabalhos

**Adolf Hitler** foi quem começou a Segunda Guerra Mundial: Foi uma personalidade odiada pelos quatro cantos do mundo.

Este, foi um trabalho que deu uma certa luta fazer mas gostei! Aprendi mais algumas coisas que já não me lembrava. Gostei de trabalhar em grupo, aprendi bastante sobre Aristides Sousa Mendes, com o trabalho dos colegas, para mim foi uma mais-valia.

**Quadro "A Família":** Saber d'har para dentro de um quadro é muito importante. Ser capaz de interpretar o que ali está pintado nem sempre se consegue, com esta reflexão que fiz, foi mais fácil, gostei de trabalhar com o Carlos e Ana.

*Wilomena,*

*Nos meus comentários reflectem as novas aprendizagens que realizou e os aspectos relativos a aperfeiçoamento, nomeadamente no que refere ao trabalho sobre Hitler.*

*A Wilomena está sempre a aberta a novas aprendizagens. Se os desafios que colocamos deram "luta", conseguiu superá-los. A referência às aprendizagens que realizou com o trabalho dos colegas é importante, sabemos que a Wilomena gosta de partilhar e cooperar com os outros, o que lhe dá uma maior abertura à aprendizagem com os colegas. Certamente, todos nós também vamos aprendendo consigo.*

*Al*

*MG.*

Evidência 6– Reflexão sobre os trabalhos realizados e comentário das docentes

Sentimos que o percurso ainda será longo, todavia esperamos que todos os problemas que vamos colocando aos nossos alunos permitam que se aperfeiçoem enquanto seres humanos, com a consciência da diversidade, com mais curiosidade e capacidade de resposta aos desafios da vida quotidiana nas comunidades do milénio que agora iniciamos.

#### 3.1.2 Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação – explorar novas áreas

Neste sub-capítulo os NG em estudo são, na área de formação de CP, o da Identidade e Alteridade e, nas Áreas de STC e CLC, o das Tecnologias da Informação e Comunicação, sendo os temas propostos pela Tutela:

- Comunicações Rádio;

- Micro e Macroelectrónica;
- Media e informação;
- Redes e tecnologias,

Efectivamente, importa começar por clarificar que, em equipa pedagógica, optamos por flexibilizar estas temáticas propostas pela Tutela, pelo que, aqui assumimos as TIC, não como um fim em si mesmo, mas como um meio para promover aprendizagens.

Em boa verdade, nenhum dos nossos alunos pretendia seguir uma via de estudos superiores, e menos em áreas da física, da engenharia ou da multimédia; estamos certas que a opção curricular que fizemos está muito próxima da que os alunos também pretendiam como aperfeiçoamento dos seus conhecimentos. Foi, então, possível centrar o trabalho nas aprendizagens de conteúdos da nossa área científica e também no desenvolvimento de competências transversais e do exercício do método historiográfico, que reforçam, como já referimos, a componente formadora da história.

A ideia estabelecida, entre docentes e alunos, seria eleger uma temática abrangente: ‘Marcos de Identidade e Alteridade do século XX’ e partir dela para a realização de uma apresentação pública: a apresentação de uma peça de teatro. Após estas decisões iniciais, assumimos um título – *Viagens pelo século XX*, tendo em vista uma (re)apresentação em palco – a peça de teatro.

Conscientes deste desvio aos temas apresentados pelo NG, iniciamos o processo de planificação, actividade em que destacamos o trabalho colaborativo entre os docentes de todas as áreas de formação e a participação dos discentes na tomada de decisão sobre o *desenho curricular* e também sobre o *desenho didáctico*, particularmente na opção pela actividade final.

Tendo clarificado as decisões iniciais, entramos na etapa em que nos começamos a interrogar sobre ‘o que ensinar’ e, então, face à temática orientadora, emergem conteúdos que, na óptica da equipa pedagógica, expressam a relação do ‘eu’ e do ‘outro’; surge, portanto, uma questão de partida relacionada com a selecção de conteúdos a abordar, nomeadamente:

- Quais os problemas históricos que podemos estudar?

Desta, decorrem mais duas interrogações:

- Quais os espaços?
- Quais os tempos que melhor mostram o que nos aproxima e o que nos afasta de outros povos e de outras culturas?

Optamos, então, por centrar o trabalho nas transformações do século XX em Portugal, na Europa e nos EUA, país este visto enquanto motor de mudança e inovação, se considerarmos especialmente os ‘anos 20’ e os ‘anos 60’, década em que destacamos o ‘movimento *hippie*’. Pretende-se desta maneira, evidenciar o período das ditaduras que afecta o continente europeu, e no caso português focar o trabalho no período do Estado Novo e nas suas repercussões políticas e culturais. Finalmente, entendemos pertinente analisar aspectos relacionados com as Guerras Mundiais, em particular, as consequências da Segunda Guerra Mundial; estes são conteúdos que consideramos determinantes para a compreensão histórica do presente e que nos permitem lançar a reflexão sobre o futuro, assumindo uma maior responsabilidade perante a evolução histórica e uma maior consciência da cidadania democrática; daí que convoquemos Morin (2002:39): “O conhecimento dos problemas-chave respeitantes a este mundo, por aleatório e difícil que seja, deve ser experimentado sob pena de enfermidade cognitiva.”, já que as ideias subjacentes sustentam a nossa opção.

Face ao exposto, esclarecemos que neste NG a nossa intenção de partida foi, portanto, criar momentos de aprendizagem a nível do conhecimento histórico bem como da investigação; lembramos também que, sendo um dos nossos objectivos estimular a aprendizagem autónoma, proporcionando aos alunos as bases para se poderem tornar aprendentes permanentes, elegemos, como material de base, um guia de aprendizagem por forma a promover a autonomia, a curiosidade e também a pesquisa, neste caso utilizando essencialmente meios digitais. Foi esta actividade de investigação em que os discentes fizeram um trabalho colaborativo, que se constituiu como que um trampolim para a apresentação final – a peça de teatro. À semelhança do NG anterior, construímos um guia de aprendizagem aberto (cf. Figura 19), o que permitiu aos discentes fazerem opções de estudo muito diversificadas. Das várias temáticas sugeridas, os alunos elegeram aquelas que mais lhes interessavam.



Na primeira parte do guia, sugerimos que, após a escolha do tema de trabalho, o mesmo fosse questionado, no sentido de se constituir como problema de partida da investigação dos alunos. Deixamos também ao seu critério a forma como se organizam para a realização do mesmo.





Escola EB 2,3/S Pedro Ferreiro  
CURSO EFA Nível Secundário – 2008/09

### **Guia de Aprendizagem**

**Tema:** Marcos histórico-culturais de Identidade do Séc XX, em Portugal e no Mundo

#### **Objectivos:**

- (i) Contextualizar os anos '20, '40, '60, '70 e '80 do Séc XX
- (ii) Elaborar biografias de personalidades ligadas às épocas em questão
- (iii) Identificar marcos culturais de cada uma das épocas:
  - a. Música
  - b. Moda
  - c. Cultura
- (iv) Identificar a influência desses marcos na sociedade

#### **Metodologia a seguir:**

- (i) Elaborar um plano de trabalho preenchendo a grelha proposta (possibilidade de utilizar outra metodologia, desde que seja explicitada):

#### **Sugestões:**

- (i)
  - i. Escolher o tema de trabalho
  - ii. Colocar questões ao tema – encontrar uma questão de interesse da equipa de trabalho, de acordo com a actividade integradora
  - iii. Dividir tarefas entre os elementos do grupo, para a elaboração do trabalho, sendo que é necessário fazer:
    - 1. pesquisa
    - 2. discussão de ideias
    - 3. redacção
  - iv. Decidir sobre a apresentação do trabalho

#### **Sugestões de pesquisa:**

- utilização da Internet: pesquisa de imagem; pesquisa de texto; pesquisa de vídeos e música
- utilização de textos, documentos escritos, filmes, música;
- recurso a entrevistas e recolha de testemunhos orais.



Escola EB 2.3/S Pedro Ferreiro



CURSO EFA Nivel Secundário – 2008/09

**Orientações para a Elaboração do Trabalho**

Tema	Questão	Grupo	Consultas de partida	Processos de apresentação	Notas
<b>Anos'20</b>					
Anos Vinte nos EUA Jazz Moda	O que foram os Loucos Anos Vinte?  Como era a moda feminina?  O que é o Jazz	Filomena Flor Vitória	<a href="http://www.colegiosaofrancisco.com.br/alfa/mulher-moda/anos-20.php">http://www.colegiosaofrancisco.com.br/alfa/mulher-moda/anos-20.php</a> <a href="http://www.aaaio.pt/public/iaoand549.htm">http://www.aaaio.pt/public/iaoand549.htm</a> <a href="http://www.ojazzvaiaescola.com/ojazzvaiaescola/historiaindex.htm">http://www.ojazzvaiaescola.com/ojazzvaiaescola/historiaindex.htm</a>  Ver também: Loucos anos Vinte, Louis Armstrong, Charleston Pesquisa de imagem: Otto Dix	Relatório, PowerPoint	
Modernismo em Portugal Fernando Pessoa  Almada Negreiros Amadeu Sousa Cardoso	Que personalidade era Fernando Pessoa?	Suse Ana	<a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/Fernando_Pessoa">http://pt.wikipedia.org/wiki/Fernando_Pessoa</a> <a href="http://aulaportugues.no.sapo.pt/apoio.htm">http://aulaportugues.no.sapo.pt/apoio.htm</a> <a href="http://omj.no.sapo.pt/forum.htm">http://omj.no.sapo.pt/forum.htm</a> Pesquisa de imagem: Almada Negreiros	Relatório; PowerPoint	
					Almada não foi seleccionad o pelos alunos

Escola EB 2.3/S Pedro Ferreiro



CURSO EFA Nivel Secundário – 2008/09

### Orientações para a Elaboração do Trabalho

Assunto	Questão	Grupo	Consultas de partida	Processos de apresentação	Notas
Anos '60					
Movimento Hippy - EUA	Como se desenvolveu o movimento hippie? Que características tinha este movimento?	Carlos Ideias	<a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/Hippie">http://pt.wikipedia.org/wiki/Hippie</a> <a href="http://www.dicasdemoda.com/moda-dos-anos-60.php">http://www.dicasdemoda.com/moda-dos-anos-60.php</a> <a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/Woodstock">http://pt.wikipedia.org/wiki/Woodstock</a> pesquisa de imagens: Movimento Hippie	Movie Maker	Em colaboração com um aluno de outra turma
Emissora Nacional Televisão					Foi abordado em contexto de aula
RTP – Festivais da Canção					Projecto realizada noutra turma
A guerra Colonial	Por que iniciou Guerra Colonial? Que armamento foi usado? Que consequências teve?	Salvador	<a href="http://www.guerracolonial.org/">http://www.guerracolonial.org/</a> <a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_Colonial_Portuguesa">http://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_Colonial_Portuguesa</a> <a href="http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=guerracolonial">http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=guerracolonial</a>  Pesquisa de imagem: guerra colonial.	Movie Maker	

Escola EB 2.3/S Pedro Ferreiro




CURSO EFA Nivel Secundário – 2008/09

Assunto	Questão	Grupo	Consultas de partida	Processos de apresentação	Notas
<b>Anos '40 a '70 em Portugal</b>					
Personalidades ligadas às Artes e Desporto: Francisco José, Ricardo Chibanga					Personalidades não seleccionadas
Amália	Quem era Amália como cantora e como pessoa?  Como evoluiu em termos de imagem?	Fátima Cidalina	<a href="http://www.amalia.com/">http://www.amalia.com/</a> <a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A1lia_Rodrigues">http://pt.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A1lia_Rodrigues</a> <a href="http://www.vidaslusofonas.pt/amalia_rodrigues.htm">http://www.vidaslusofonas.pt/amalia_rodrigues.htm</a>	PowerPoint	
Eusebio,					Projecto realizada noutra turma
Alfredo Marceneiro	Quem foi Alfredo marceneiro?	Fernando	<a href="http://www.alfredomarceneiro.com/">http://www.alfredomarceneiro.com/</a> <a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfredo_Marceneiro">http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfredo_Marceneiro</a>	PowerPoint	
Vasco Santana	Quem foi Vasco Santana? Como influenciou o Cinema Português?	Isabel	<a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/Vasco_Santana">http://pt.wikipedia.org/wiki/Vasco_Santana</a> <a href="http://www.rtp.pt/gdesport/?article=104&amp;visual=3&amp;topic=1">http://www.rtp.pt/gdesport/?article=104&amp;visual=3&amp;topic=1</a>	PowerPoint	
Comunicação social durante o Estado Novo – Censura					Projecto realizada noutra turma

Assunto	Questão	Grupo	Consultas de partida	Processos de apresentação	
Autores de Intervenção: Manuel da Fonseca, Luis Sttau Monteiro, Saramago					Não foi seleccionad o pelos alunos
Acontecimentos 24/25 de Abril					Projecto realizada noutra turma
Cantores de intervenção	Que problemas tiveram os cantores de intervenção durante o Estado Novo?  Que cantores e músicas mais relevantes?	Luis	<a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%BAsica_de_interven%C3%A7%C3%A3o">http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%BAsica_de_interven%C3%A7%C3%A3o</a> <a href="http://ruibebiano.net/ppresente/P_P_MCardina_Canto%20de%20Intervencao.pdf">http://ruibebiano.net/ppresente/P_P_MCardina_Canto%20de%20Intervencao.pdf</a> <a href="http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=homePage">http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=homePage</a> Ver Também: Chico Buarque – ‘Tanto Mar’ Centro de Documentação 25 de Abril da Universidade de Coimbra	Relatório PowerPoint	Em colaboraça o com um aluno de outra turma

Escola EB 2.3/S Pedro Ferreiro



CURSO EFA Nivel Secundário – 2008/09

Anos '80					
Música		Pedro Edmundo	<a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9cada_de_1980">http://pt.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9cada_de_1980</a> <a href="http://almanaque.folha.uol.com.br/instantaneos_anos80.htm">http://almanaque.folha.uol.com.br/instantaneos_anos80.htm</a> <a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/Dire_Straits">http://pt.wikipedia.org/wiki/Dire_Straits</a> <a href="http://yahoo.imusica.com.br/artista.aspx?id=15567">http://yahoo.imusica.com.br/artista.aspx?id=15567</a>	Movie Maker	
Moda					
Boom das Novas Tecnologias					Não foi seleccionado pelos alunos

Moda diversas épocas:

[http://almanaque.folha.uol.com.br/moda\\_index.htm](http://almanaque.folha.uol.com.br/moda_index.htm)

[http://historia\\_moda.blogs.sapo.pt/3733.html](http://historia_moda.blogs.sapo.pt/3733.html)

Figura 17 – Guia de Aprendizagem NG TIC

Reconhecemos o risco de apresentar um guia potencialmente aberto. Contudo, apesar dessa consciência optamos por esta estratégia de trabalho que nos deixa o papel de orientar, apresentar sugestões e abrir vias de investigação e, assim, de forma propositada, deixamos a cada aluno a opção pelos assuntos que irão ser alvo da sua investigação. Esta actividade foi desenvolvida em diálogo vertical e horizontal, a nível do grupo-turma; também a identificação de questões de partida, para cada um dos assuntos, que pretendiam investigar, ficou ao critério dos estudantes. Deixámos, igualmente, como decisão individual, o processo de apresentação final, embora houvesse o pedido expresso da nossa parte para utilizarem preferencialmente um meio digital que pudesse ter visibilidade em termos do produto final que seria a representação da peça de teatro.

De acordo com Gomes e Maria (2010), numa reflexão sobre o trabalho desenvolvido com estes alunos, a autonomia emerge quando as competências de sustentação à investigação são desenvolvidas; neste caso concreto houve, então, oportunidade de registar (*op.cit.*:825):

Devemos salientar que este grupo de alunos tinha conhecimentos relacionados com as novas tecnologias de informação e comunicação, e estavam conscientes do que pretendiam aperfeiçoar, por isso, explorámos competências essencialmente relacionadas com:

- pesquisa consciente através dos meios informáticos;
- utilização das TIC como meio de comunicação a distância;
- adequação da linguagem a diferentes contextos de comunicação;
- a importância dos meios informáticos como meios de difusão cultural.

Essas competências são, de facto, a base de sustentação para uma actuação autónoma no processo de ensino e aprendizagem bem como no de investigação.

Sentimos, como nosso, o papel de reforçar nos aprendentes uma atitude de responsabilidade e de maior consciência das possibilidades de pesquisa da informação através da Internet, procurando clarificar, também, que a grande diversidade de informação ao dispor dos indivíduos exige esforço de selecção, leitura e análise, pelo que, em acordo com Pinto (2002), realçamos o papel regulador da educação na selecção e análise e crítica da informação. Apesar de se ter generalizado o acesso e, consequentemente, a quantidade da mesma: “O problema não está aqui, mas na capacidade de crítica, seriação e análise da



informação recebida. Daí o papel regulador do sistema educativo.” (*op.cit.*:17). Diremos nós, igualmente, o papel formador da história, já que, para além das competências genéricas que identificamos anteriormente, há a assinalar as restantes que estão de uma forma mais íntima ligadas à pesquisa historiográfica.

Em nossa opinião, o guia de aprendizagem é de um instrumento importante para conduzir à construção do conhecimento, lançar desafios e orientar percursos de aprendizagem. O que apresentamos aos alunos é construído de uma forma aberta e constitui-se em cinco partes:

- objectivos genéricos;
- sugestões relativas à metodologia a seguir pelos alunos;
- registo das questões de partida;
- opções de pesquisa;
- registo do suporte para a apresentação final de cada estudo.

Começamos por incitar ao registo de questões de partida, norteadoras do trabalho, agora já não só a nível do grupo-turma, mas também numa perspectiva mais individualizada, já que cada um poderá realizar a sua pesquisa numa direcção que o conduza a respostas sobre as suas indagações pessoais. No guia que apresentamos aos alunos, colocamos as possíveis temáticas de pesquisa bem como possíveis sítios onde os poderiam fazer as suas leituras. Esta abertura e flexibilidade da grelha disponibilizada promovem a construção da autonomia do aluno no processo de aprendizagem e investigação. Fica, assim, ao critério dos discentes:

- a opção sobre os assuntos a investigar;
- as questões de partida;
- o suporte de apresentação;
- a opção sobre a constituição ou não de equipas de trabalho.

Como podemos verificar, neste guia de aprendizagem surgiram quer trabalhos em equipa, quer trabalhos individuais. Salientamos ainda que nem todas as temáticas foram alvo das opções de estudo dos alunos, o que interpretamos de forma positiva, visto que nos dá alguma certeza de que cada um está a assumir mais a sua autonomia, mediante a sua própria opção de trabalho, de forma a ir ao encontro dos seus interesses. Destacamos,



também, alguma diversidade nos suportes de apresentação – papel, *PowerPoint* e *MovieMaker*, o que nos leva à convicção de que estamos, de forma consciente, a passar progressivamente o protagonismo para os alunos, permitindo-lhes, assim, a construção da autonomia que se recomenda, no sentido de promover a aprendizagem ao longo da vida.

Esta ‘liberdade controlada’ veio a resultar em opções, para nós inesperadas, mas que nos deixam bastante satisfeita; destacamos, particularmente, o facto de alguns terem optado por desenvolver o seu projecto em 3 fases:

- pesquisa;
- relatório;
- apresentação (*PowerPoint* e/ou *MovieMaker*).

Esta fase de apresentação assume-se como uma etapa importante, reveladora das aprendizagens. A nível da apresentação, lembramos que ferramentas como o *PowerPoint* e como o *MovieMaker* têm características formais, que implicam um pensamento organizado e estruturado; acreditamos que estes só poderão ser construídos se o conhecimento tiver sido sedimentado, já que a sua construção, em termos formais, deve obedecer à utilização de frases curtas, ideias e imagens-chave. Salientamos, por outro lado, que estes trabalhos constituem-se no principal contributo para a actividade integradora – uma peça de teatro intitulada: “Viajando pelo Século XX” –, é esta actividade que torna visíveis as aprendizagens realizadas e as competências que os alunos aperfeiçoaram.

Como houve oportunidade de referir, na reflexão anteriormente convocada Gomes e Maria, (2010:825), foi elaborado um desenho, cujos conteúdos se centraram, a nível da aprendizagem da história, em:

Marcos de Identidade e Alteridade no século XX – pretendendo-se aqui que os alunos consciencializassem factores relacionados com a multiplicidade da História, i.e. reflectir sobre aspectos da História Portuguesa e a História Europeia e Mundial, nos períodos propostos no plano que apresentamos.

Ao dar corpo a estes conteúdos, a nossa intenção foi trazer a debate luzes e sombras do período em estudo; levar os alunos a terem a percepção que a principal marca de Portugal, durante o regime de ditadura, passou por etapas sombrias em que se incluíram a Guerra Colonial, a repressão, a falta de liberdade, por contraposição à abertura dos Anos Vinte,

que tem os EUA como ponto de partida para alguns países europeus, foi igualmente dado destaque aos movimentos dos anos '60, nos EUA e, no caso de Portugal, à forma como um regime totalitário, ruralizado e sombrio para a liberdade e democracia com o movimento do 25 de Abril de 1974. Reiteramos a nossa qualidade de 'aprendentes de história', ciência que é a nossa formação de base, daí que a opção por este núcleo temático nos tenha proporcionado uma grande satisfação, na medida em que esta constituiu um pretexto para o estudo de conteúdos relativos à história do século XX, período suficientemente próximo, cujos acontecimentos são indubitavelmente cruciais para a formação de cada cidadão, não apenas os europeus mas de outros lugares do mundo.

Como é sabido, a Humanidade pode realizar grandes aprendizagens com a história do século XX, o século das duas Grandes Guerras, o século da vitória da Democracia sobre os Fascismos e o século da bipolarização do Mundo, da Guerra Fria e do confronto Leste/Ocidente. Quanto a nós, este conhecimento dos grandes marcos da história recente constitui-se num instrumento fundamental do conhecimento de nós próprios, enquanto cidadãos cada vez mais globais. Na realidade, o conhecimento do século XX ajuda-nos a compreender melhor por que devemos fazer escolhas conscientes e por que devemos ser aprendentes, permanentemente, sob pena de ficarmos mais fragilizados no que respeita ao conhecimento e à aprendizagem. Invocamos Pinto (*op.cit.*:17) quando, reflectindo sobre o acesso à informação, afirma:

Sendo verdade que os modelos democráticos depositam cada vez mais o poder de decisão nos cidadãos, também é verdade que esse poder só se pode exercer se os cidadãos “souberem” o que fazer com ele, e não é crível que cidadãos não informados – no sentido dos saberes convergentes às decisões necessárias – possam tomá-las de forma adequada e aceitável por todos. O reverso perverso desta medalha é o de as decisões acabarem sempre por serem tomadas pelos que têm – de facto – acesso à informação, sendo relegadas para cidadanias de segundo plano os analfabetos funcionais de nova geração, também designados por analfabetos da informação.

Esta problemática é também equacionada tanto por Delors (1998) como por Carneiro (2001). Com efeito, a consciência democrática está forçosamente inter-relacionada com os níveis de literacia que cada um possui, falamos, neste caso concreto tanto da literacia histórica' como dos processos de aceder à informação, de a seleccionar, de a rastrear de modo a interrogar e compreender a realidade e, conseqüentemente, fazer as suas opções

personais. Em suma, é pelas razões apresentadas que vemos os conteúdos e competências eleitos como fulcrais na formação dos nossos alunos, o que justifica, portanto, a investigação e debate sobre os mesmos.

Tomando como ponto de partida estas considerações e pressupostos, centramos agora a análise no desenvolvimento do *desenho didáctico*, estabelecido com participação dos alunos, nas escolhas que foram fazendo. Tal como explanámos anteriormente, após uma fase inicial de escolha dos assuntos a abordar, os alunos foram definindo as suas áreas e procedimentos de estudo. Como todo o processo didáctico, esta abordagem não se constitui num trabalho sem evoluções e paragens; é, pois, um trabalho com avanços, recuos, angústias e satisfações. Ao relermos as nossas notas de campo, fica muito claro a complexidade do processo didáctico, processo esse que nunca é linear e nem sempre corresponde exactamente ao que tínhamos planeado pois, na sua flexibilidade, conduz-nos a decisões que muitas vezes decorrem de solicitações dos alunos ou da forma como sentimos o grupo.

A atitude de reflectir sobre o trabalho, que vamos realizar com os discentes, é fundamental pois sustenta a nossa acção, pelo que nos detemos, neste momento, na grelha de planificação de co-docência que sistematiza o trabalho com o grupo e com a docente com quem partilhamos a área de formação de CLC. Na grelha que construímos (cf. Figura 18), apresentamos os ‘Temas’ anteriormente enunciados, mas lembramos que eles não surgem neste *desenho* de forma explícita, tal como se pode observar, algumas das temáticas propostas surgem de uma forma implícita ou são reinterpretadas em acordo com as decisões tomadas pelos intervenientes para a implementação deste NG. Lembramos que tanto a legislação (Portaria 230/7, de Março de 2008) como as orientações da Tutela nos permitem adequar os temas aos grupos em presença. Essa é a razão pela qual não os seguimos de forma directa. O que ocorre é que, por um lado, partimos do grupo em presença; por outro, entendemos de particular importância ter como horizonte as competências, já referenciadas, que as organizações internacionais têm proposto. Em suma, foram estes dois pressupostos que nos levaram a centrar as evidências ou *outcomes* na:

- comunicação;
- funcionalidade das TIC, maioritariamente nas novas tecnologias e na sua função ao serviço da cultura e da história.

Tal como explanamos, encontramos nas metodologias activas, configuradas no desenvolvimento de projectos de trabalho, um meio para proporcionar um ambiente de aprendizagem em que podemos envolver e apoiar todos os alunos, independentemente das suas diferenças. Parece-nos particularmente interessante a forma como Dewey, em textos seleccionados por Westbrook e Teixeira (2010:60), coloca a questão da aprendizagem e da acção do aluno para a conseguir:

Alguma coisa sempre se aprende, seja lá qual for o método. Mesmo na escola tradicional. Conhecimentos *decorados*, ou um meio-saber livresco e intelectualista. O aluno ganha, porém, por meio dessa aprendizagem uma singular indisposição para a acção. Todo o seu saber é um saber segregado, sem relações com a realidade, inaplicável

Realmente, ocorre que memorizar conteúdos pré-definidos é substancialmente diferente da postura que desejamos despertar nos nossos alunos, ou seja, o que pretendemos é ultrapassar as barreiras da inacção para a acção, estimulando a curiosidade e estabelecer essa relação fundamental entre o conhecimento e a realidade, com um apoio o mais individualizado possível por parte do docente.

**Escola EB2,3/S Pedro Ferreiro – 2008/2009**  
**Curso de Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, Turma B**  
**Grelha de Co-docência – NG Tecnologias de Informação e Comunicação**

Conteúdos		Critérios de Evidência	Actividades por elementos de complexidade / Avaliação
CLC (P)	CLC (H)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- As funções e funcionalidades da linguagem:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- função informativa;</li> <li>- função estética;</li> <li>- função fática.</li> </ul> </li> <li>- As diferentes formas do uso da língua.</li> <li>- Intencionalidade comunicativa:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- pública;</li> <li>- privada;</li> <li>- o texto reflexivo.</li> </ul> </li> <li>- Os marcadores linguísticos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- léxico;</li> <li>- gramática;</li> <li>- fonologia.</li> </ul> </li> <li>- O texto Lírico:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fernando Pessoa:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- vida e obra;</li> <li>- poemas seleccionados.</li> </ul> </li> <li>- Cantores de intervenção:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- análise de alguns poemas.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- O texto dramático:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- características e objectivos;</li> <li>- construção de guiões;</li> <li>- encenação;</li> <li>- representação.</li> </ul> </li> <li>- Como elaborar um trabalho de pesquisa:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- as etapas;</li> <li>- a importância das fontes;</li> <li>- o cruzamento de informação;</li> <li>- selecção de informação.</li> </ul> </li> <li>- Expressão escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcos histórico-culturais de identidade e alteridade no séc. XX, em Portugal e no mundo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- o fim da I Guerra Mundial e os loucos anos '20:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- participação de Portugal na I Guerra Mundial;</li> <li>- EUA – anos '20:                       <ul style="list-style-type: none"> <li>- mudança de comportamentos e de mentalidades;</li> <li>- moda feminina;</li> <li>- novos espaços de diversão;</li> <li>- a música Jazz</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- Portugal no contexto mundial dos anos '40 a '70:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- os meios de comunicação social e o Estado-Novo;</li> <li>- a produção cultural;</li> <li>- a guerra colonial.</li> </ul> </li> <li>- EUA:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- o movimento Hippie;</li> <li>- o fim da ditadura em Portugal;</li> <li>- a Revolução de Abril:                       <ul style="list-style-type: none"> <li>- música e cantores de intervenção;</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- Anos '80 – momento de viragem:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- moda e música.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Critérios a considerar (pressupostos de partida):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percursos individuais / trajetórias de vida;</li> <li>- Condições sociais envolventes</li> <li>- Diferentes recursos e diversos contextos na (re)construção das trajetórias de vida</li> </ul> <p><b>Evidências / Outcomes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão da multifuncionalidade das TIC;</li> <li>- comunicação através de meios tecnológicos;</li> <li>- conhecimento de linguagens simbólicas, particularmente dos meios tecnológicos;</li> <li>- apropriação de metodologias de pesquisa;</li> <li>- utilização das TIC;</li> <li>- conhecimento dos elementos estruturais de um texto;</li> <li>- conhecimento das características de textos de carácter literário;</li> <li>- utilização da Língua Materna;</li> <li>- conhecimento das diferentes intencionalidades da Comunicação e os seus efeitos no receptor;</li> <li>- consciencialização das virtualidades das TIC nos processos de comunicação;</li> <li>- consciência da importância das TIC para a difusão de bens culturais e artísticos;</li> <li>- adequação da linguagem aos diferentes contextos comunicacionais;</li> <li>- consciencialização da importância do poder mediático.</li> <li>- consciencialização dos perigos da internet;</li> <li>- atitude crítica face à confiança que se pode desenvolver relativamente aos conteúdos disponibilizados na rede de internet.</li> </ul>	<p>1 – Identificação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da situação de debilidade da participação portuguesa na I Guerra Mundial</li> <li>- de aspectos de ordem artística e cultural do séc. XX</li> <li>- de mensagens implícitas</li> <li>- de linguagens simbólicas</li> </ul> <p>2 – Compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dos contextos histórico, social, artístico e cultural do séc. XX;</li> <li>- da importância da preservação da Paz e da Liberdade;</li> <li>- da mensagem transmitida;</li> <li>- das potencialidades das TIC a nível de comunicação, pesquisa e divulgação da informação</li> <li>- do objectivo do trabalho a realizar.</li> </ul> <p>3- Intervenção</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pesquisa autónoma com recurso às TIC</li> <li>- observação, análise e interpretação de imagens;</li> <li>- elaboração de powerpoints e moviemakers</li> <li>- apresentação pública:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- recriação de ambientes do séc. XX (Peça de teatro)</li> <li>- reorganização / reestruturação dos trabalhos elaborados.</li> </ul> </li> </ul> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>Avaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação directa;</li> <li>- Observação indirecta;</li> <li>- (Re)orientação dos trabalhos desenvolvidos;</li> <li>- Actividade integradora – Peça de Teatro</li> </ul>
<b>Recursos:</b> Computador, videoprojector, internet, máquina fotográfica, máquina de filmar, material de desgaste, material policopiado.			

Figura 18 – Grelha de Co-docência, NG TIC

Após as primeiras aulas em que fizemos as opções sobre os assuntos a estudar e em que discutimos as opções de pesquisa, tendo em vista o objectivo final, o trabalho entra de uma certa forma no ritmo esperado. Porém, ao procurarmos estar atentas à dinâmica da aula, de uma forma mais sistemática, vamo-nos consciencializando da realidade, ou seja, é no decurso da nossa reflexão sobre a acção, que verificamos a diversidade de ritmos individuais de trabalho e é essa observação que nos conduz a práticas mais personalizadas. Na revisão das notas de campo, que viemos a converter em diário, inscrevemos a necessidade de apoiar os alunos mais frágeis e registamos algumas surpresas agradáveis assim como preocupações resultantes da nossa *praxis*.

Na realidade, conforme se vai desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem, vamos registando progressos em alguns alunos a nível da autonomia e das competências de pesquisa e selecção da informação. Há outros, contudo, que ainda estão longe de poder realizar aprendizagens de forma independente, destacamos que, neste campo a nossa preocupação se dirige para a Idalina que continua a ter um ritmo bastante lento de trabalho, que se esforça bastante mas apresenta grandes dificuldades a nível do domínio das TIC e para realizar a sua pesquisa necessita de muito apoio individualizado.

Por outro lado, verificamos que alguns discentes demoram mais tempo a definir as suas áreas de investigação. Do nosso diário, destacamos que o Carlos S passou um período em que questionou muito o desenvolvimento do curso. Sentimos que há algo que está a faltar para que ele se envolva mais no trabalho. Durante algum tempo, sentimo-nos angustiada e impotente, com este aluno. No entanto, pensamos que foi a prática reflexiva sobre as nossas dificuldades que nos ajudou a superar os problemas que estávamos a detectar. E, na verdade, passadas várias aulas a questionar o nosso trabalho com este aluno, começámos a colocar um outro olhar sobre a sua participação. Em 6 de Janeiro de 2008 escrevemos:

O Carlos S demorou a decidir sobre o seu projecto. Se por um lado tem sido uma preocupação, pois sentimos que não temos conseguido que faça uma opção de trabalho que o estimule, valorizamos o seu espírito de grupo e a sua generosidade, temos observado que, de uma forma ou de outra, todos os trabalhos têm um bocadinho do Carlos. Durante a aula ouvimos com frequência os colegas solicitarem a sua ajuda para escolherem ou inserirem as músicas nos trabalhos, [powerpoint ou Movie Maker] ou para os ajudar a resolver situações relacionadas

com o PC. Na verdade tem sido um colaborador muito importante, porque nem sempre conseguimos responder no imediato às solicitações de todos.

Compreendemos finalmente que o grupo está progressivamente a apoiar-se mais entre si, a aprofundar o trabalho partilhado e a assumir a sua própria aprendizagem. Por conseguinte, nesta sequência de aulas vamos privilegiando um equilíbrio entre:

- a promoção da autonomia;
- a assumpção do papel do professor como orientador;
- a criação de um ambiente de aprendizagem descontraído e motivador;
- o apoio mútuo entre alunos e docente.

Tal como anteriormente mencionámos, em 16 de Dezembro de 2008, inscrevemos nas nossas reflexões, momentos de satisfação: “a Flor, a Filomena e a Vitória estão bastante entusiasmadas com os anos Vinte” e foi assumindo o nosso papel de orientador que “sugerimos que fizessem uma busca a partir de: “Louis Armstrong” e “Jazz”.” Constatamos ainda que: “O Carlos I e o Salvador estão muito empenhados nas suas pesquisas.” É um prazer para nós observar a entrada na sala, os alunos ligam os seus Pc, reiniciam o trabalho de uma forma bastante entusiasmada, esta autonomia que vamos sentindo no grupo permite-nos atender aos alunos com mais dificuldades.

Todavia, importa reafirmar que, a momentos de satisfação, se sucedem momentos de preocupação, sensação de impotência e frustração, ainda em 6 de Janeiro de 2008, registamos: “terminamos a aula exaustas e com a sensação que devíamos ter dado mais e não conseguimos, isso cria-nos um sentimento de uma certa frustração.” Na verdade, esta sequência de aulas torna-se de tal forma dinâmica que nos sentimos não raras vezes divididas entre os alunos que precisam de um apoio pontual, mas sempre demorado, e aqueles que gostaríamos de apoiar quase em permanência. Esse foi um equilíbrio difícil, “o ideal seria estar mais tempo com ela [Idalina], mas tenho que me dividir por todos os alunos. É imperioso!” O ideal seria trabalhar com a co-docência em situação de aula, mas tal como já foi explicitado, isso não é possível por imposição do Ministério; em todo o caso, algumas vezes sucede que nós e a co-docente com quem trabalhamos procuramos estar durante algum tempo em situação de co-docência efectiva, por forma a facilitar o



apoio aos alunos. Procuramos também outras articulações com elementos da equipa, como é o caso da colega de STC que domina bem a ferramenta *Movie Maker* e que sob nossa solicitação realizou uma formação para alunos e docentes, esta decorrente do facto de que alguns dos discentes mostraram vontade de aperfeiçoar esta ferramenta.

Em princípio de Janeiro, impõe-se fazer uma paragem na elaboração dos projectos de trabalho, no sentido de, em situação de aula alargada ao grupo turma, questionar a evolução dos trabalhos. Fazemo-lo com a intenção de:

- reforçar o trabalho colaborativo;
- promover a responsabilização de cada aluno no projecto comum;
- identificar dificuldades;
- encontrar, em conjunto, formas de superar dificuldades.

Uma vez realizada esta reflexão, fazemos então, o ponto da situação relativo à evolução de alguns trabalhos:

Trabalho/Assunto	Ponto da situação/diagnóstico	Feedback	Feedforward
<b>Cantores de Intervenção</b>	Finalizada pesquisa de imagens; música e biografias	Seleção muito boa Realizar ajustes no Relatório.	Avançar para a seleção de músicas e para o powerpoint.
<b>Guerra Colonial</b>	Finalizada pesquisa de imagens	Pesquisa de imagem muito boa	Avançar para a elaboração de movie maker.
<b>Movimento Hippie</b>	Finalizada pesquisa de imagens.	Pesquisa de imagem muito boa; Introduziu a Guerra do Vietname, tal como tínhamos sugerido.	Movie maker iniciado; Problemas com a inserção do som no filme – pedir ajuda na aula de STC
<b>Biografia de Fernando Pessoa</b>	Pesquisa finalizada; Relatório em construção.	Pesquisa de imagem muito boa; introduziram objectos pessoais do poeta.	Avançar para o Powerpoint.
<b>Anos Vinte</b>	Pesquisa mais demorada; Introdução de temáticas ligadas à condição da mulher.	Para enriquecer: audição de Jazz; observação de imagens com vestuário, penteados e jóias.	Em fase de elaboração do Relatório; A iniciar na próxima aula o Powerpoint
<b>Anos '80</b>	Pesquisa e opções mais demoradas	Seleccionaram as bandas e as músicas	A Iniciar o Movie Maker na próxima aula

Quadro 4 – Diagnóstico do desenvolvimento dos projectos de trabalho

Esta (re)organização é, por um lado, importante, pois dá a todos a visão geral do momento da investigação em que cada um se encontra; por outro, permite um momento de avaliação no sentido em que, no contexto do grupo, é passada a informação sobre a evolução do projecto comum e os pontos a reestruturar. Foram também indicadas aos alunos vias para melhorar, tanto a nível das aulas de CLC, como com os outros docentes da equipa.

Como tem havido oportunidade de indicar, alguns alunos optam por fazer a sua apresentação em *Movie Maker*. No ano lectivo anterior, enquanto frequentam o Ensino Básico, trabalharam com esta ferramenta; agora, na elaboração dos suportes para apresentação pública dos trabalhos, surgem dificuldades que não podemos ajudar a resolver. Deste modo, agendamos uma sessão de trabalho, com uma colega da equipa pedagógica, que aceita apoiar os alunos, nos aspectos mais técnicos. Esta sessão é aberta a todos os alunos e docentes que queiram participar e ajuda-nos a ultrapassar uma dificuldade que, manifestamente, de outra forma, não podemos superar. Constitui mais uma forma de aprendizagem partilhada entre todos que, pelo menos no caso dos nossos alunos, é muito útil, visto que os trabalhos resultam muito interessantes. Por outro lado, esta opção coloca em relevo a nossa qualidade de aprendentes permanentes e o trabalho colaborativo.

No quadro precedente apresentamos o diagnóstico relativo aos projectos que estão a evoluir melhor. Porém, persistem alguns problemas na gestão do tempo para apoiar, nomeadamente três trabalhos:

Trabalho/Assunto	Ponto da situação/ Diagnóstico	Feedback	Feedforward	Notas
<b>Fado: Alfredo Marceneiro</b>	Pesquisa em curso, difícil acesso à informação.	Esforço positivo mas sem muito sucesso.	(Re)conduzir para outra via: dados pessoais do cantor e cartazes de apresentações públicas do mesmo.	Apoiar individualmente para impulsionar o trabalho
<b>Fado: Amália</b>	Alguma pesquisa de imagem realizada.	Dificuldade na pesquisa e formatação de imagens.	Finalizar a pesquisa na linha do iniciado.	Apoiar na formatação; Iniciar o Powerpoint, com apoio individualizado
<b>Cinema: Vasco Santana</b>	Alguma pesquisa de imagem realizada.	Dificuldade na pesquisa e formatação de imagens.	Finalizar a pesquisa na linha do iniciado	Apoiar na formatação; Iniciar o Powerpoint, com apoio individualizado

Quadro 5 – Diagnóstico de desenvolvimento dos projectos de trabalho

Quanto a este conjunto de alunos, a situação diagnosticada, leva-nos a criar um campo no quadro, onde inscrevemos notas pessoais, por forma a não perdermos de vista a a maneira como seria prestado o apoio aos alunos.

Sendo uma das nossas preocupações o aperfeiçoamento do conhecimento histórico, optamos por ir fazendo a contextualização dos temas em investigação, uma vez que entendemos que passamos aos alunos uma lógica de continuidade e da multiplicidade histórica. Há nesta opção duas finalidades: por um lado, o aperfeiçoamento da compreensão histórica e, por outro, a criação de espaços de diálogo e também alguma diversificação de estratégia. Por isso, definimos, fazemos o enquadramento histórico de cada assunto alvo de investigação e optamos por abordar, de forma mais detalhada, duas temáticas que se relacionam mais directamente com o caso português; estas foram trabalhadas de forma mais expositiva:

- a intervenção do Corpo Expedicionário Português na Primeira Guerra Mundial, através da leitura de excertos do romance Histórico “A filha do Capitão” e da visualização de imagens da época;
- o Estado Novo em Portugal e o 25 de Abril de 1974, através de imagens e das figuras de Humberto Delgado e de Salgueiro Maia.

Esta é, no entanto, outra opção de trabalho que nos deixa, mais uma vez, dividida entre alunos com interesses diferentes. Na ocasião, escrevemos no nosso diário em 16 de Janeiro de 2008:

Nestes momentos de trabalho mais centrado em conteúdos, sentimos sempre alunos muito interessados: o Luís, a Filomena, a Flor, a Vitória, a Idalina, o Carlos S, o Salvador, a Isabel e o Fernando; os mais jovens, como a Ana, a Suse, o Pedro e o Edmundo ficam sempre um pouco desatentos, o que nos causa algum desgaste e dúvidas, pois o ideal para nós é ter todos os alunos interessados nos assuntos abordados. Não tem sido fácil. Para superar esta situação reduzimos o tempo de exposição e diálogo ao essencial para contextualizar o assunto e avançamos para o ponto da situação dos trabalhos, o que fazemos em quase todas as aulas, para os alunos partirem daí para os seus projectos de trabalho.

A nível da perspectiva histórica, os alunos questionam muito os conteúdos sobre o Estado Novo e a Revolução do 25 de Abril de 1974. Em algumas aulas é possível criar uma interacção entre os mais jovens, os alunos seniores e a docente; estes momentos dão-nos

algum ânimo pois é uma forma de cada um se enriquecer com os restantes participantes. Há também a destacar que tornam-se momentos de aprendizagem que consideramos importantes na medida em permitem exercitar a argumentação, a discussão de ideias e a partilha de conhecimentos.

O facto de termos verificado o interesse por parte dos alunos nesta temática conduz-nos à decisão de incorporar uma componente de narrativa pessoal referente à experiência face à Revolução do 25 de Abril de 1974; desta maneira, solicitamos aos alunos um relato sobre as suas vivências durante este período. Desses trabalhos apresentamos dois excertos; ambos fazem remontar as suas memórias ao período em que frequentavam a escola, referem-se à rádio como meio de comunicação privilegiado e às motivações subjacentes à Revolução:

“Madrugada de 25 de Abril de 1974. Um dia como outro qualquer. Dia de levantar, tomar o pequeno-almoço e ir para a escola. Chegado à escola, e depois de um pouco de conversa com os colegas e um bocado de brincadeira como era hábito, chegou a hora de começarem as aulas. Os professores não apareciam! (...) Não existiam na altura, grandes meios de comunicação, pelo que o que se sabia era através da rádio, pois a televisão não transmitia durante o dia. Assim, na escola, houve logo alguém que arranhou um rádio para ouvirmos notícias. Assim, íamos ouvindo as notícias e os professores elucidavam-nos sobre o que se estava a passar e o porquê desta revolução. Fomo-nos inteirando das razões que tinham levado os militares a encetá-la. Falou-se, entre outras coisas, sobre a guerra do Ultramar, a PIDE, Salazar, Marcelo Caetano, bem como a vida de pobreza e atraso que o povo estava a levar. Em sequência deste episódio da minha vida, sempre que vejo cravos vermelhos, que simbolizam a Revolução, lembro-me daquela manhã do 25 de Abril de 1974.” Carlos I

\*\*\*

“Sobre 25 de Abril de 1974, lembro-me que naquela manhã quando minha mãe se levantou tinha por hábito ligar a rádio, e qual foi o seu espanto quando ouviu nas notícias que havia uma revolução em Lisboa, e quando falaram no Pólo setenta então o medo estalou-se mais lá em casa, porque tinha lá duas tias a trabalhar nas limpezas naquela zona. Sei que não fui à escola nesse dia. Na rádio durante todo o dia só passavam músicas de intervenção, como por exemplo “Grândola vila Morena.” Filomena

Evidência 7 – Narrativa pessoal sobre a Revolução do 25 de Abril de 1974

Uma outra faceta do desenvolvimento didáctico que, muitas vezes, se constata é o seu carácter de surpresa e a decisão que se toma no momento. Nesta sequência de aulas, destacamos alguns desses momentos mais marcantes, a audição de:

- Louis Armstong, importante para a contextualização dos anos Vinte;
- Alguma música de cantores portugueses de intervenção, por sugestão do alunos que estava a trabalhar esta temática;
- “A Guerra de 1908” de Raúl Solnado – como metáfora à guerra colonial.

Impõe-se finalmente reflectir sobre a avaliação. Continuamos a valorizar uma avaliação centrada na (re)construção e no (re)aperfeiçoamento de conhecimentos, tendo como base:

- uma grelha de observação de trabalhos;
- a observação de aula;
- as reflexões dos alunos.

A grelha de observação de trabalhos divide-se em três partes, como se pode verificar na página seguinte. Dela consta conteúdos; elaboração e apresentação dos trabalhos. É um instrumento que não apresenta juízo quantitativo, pois o que se pretende é uma apreciação das competências que tínhamos definido como essenciais, a saber: por um lado, a pesquisa, a selecção de informação, a autonomia e o trabalho colaborativo; por outro, a evolução a nível do domínio da TIC; aspectos relacionados com a apresentação pública e, de não menor importância, o domínio dos conteúdos. A decisão sobre uma avaliação, mais centrada na observação da superação das dificuldades, prende-se com o carácter formador que pretendemos dar ao processo ensino e aprendizagem.

Reconhecemos o carácter subjectivo desta opção até porque, para além da etapa, já enunciada, de reflexão sobre o desenvolvimento dos trabalhos, a maior parte dos momentos de avaliação são também momentos de aprendizagem, na medida em que, de uma forma contínua, vamos fazendo ajustes e sugestões; vamos debatendo ideias com os alunos, no sentido de os ir (re)orientando no seu processo de construção do conhecimento. A opção por grelhas de natureza qualitativa prende-se também com os pressupostos inerentes à filosofia deste Curso. Efectivamente, tal com explicitaremos, na certificação

final destes alunos, não consta uma avaliação quantitativa – o que em nosso entender faz todo o sentido, pois, ao contrário do ensino por objectivos, as competências *per se* não são mensuráveis. Este reconhecimento conduz-nos também à decisão de abandonar a grelha de auto-avaliação, usada no estudo exploratório, passando a centrar a avaliação dos alunos nas reflexões realizadas nos seus portefólios de aprendizagem. Assim, optamos por instrumentos que vão ao encontro do nosso conceito de avaliação processual e também dos pressupostos legais.



CLC Ano lectivo 2008/09		ESCOLA EB 2,3/S PEDRO FERREIRO Educação e Formação de Adultos – EFA, NS								Núcleo Gerador: TIC								
Nome	Conteúdos				Processo de trabalho					Realização								
	Marcos Histórico-culturais de Identidade e Alteridade no século XX em Portugal e no Mundo				Elaboração					TIC		Texto dramático				Apresentação Cénica Apresentação em grande grupo		
	Anos Vinte Modernismo	Personalidades	Estado Novo Movimento Hippie - TUA	Rer. 25 Abril	Referências Bibliográficas	Trabalho escrito	Pesquisa e selecção	Colaboração	Autonomia	Apreensão	Autonomia	Expressão Escrita	Tec. Observação Tutoria Inovadora	Criatividade	Envolvimento	Exatidão de Discursos	Postura/ Tom de voz	Responsabilidade
Ana Catarina	✓	✓	✓	NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓ PPT CF	✓	✓ CF	✓ CF	✓	✓	✓	✓ CF	✓
Ana Henriques	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Carlos Idalva	✓	✓	✓	NO	✓	✓	✓	NO	✓ CF	✓ Movie Maker	✓	✓	✓ CF	✓ CF	✓	✓	✓ CF	✓
Carlos Silva	✓	✓	✓	NO	✓ CD	✓	✓	NO	✓ CF	✓ Movie Maker	✓	✓	✓	✓ CF	✓	✓ CD	✓ CD	✓
Edmundo Alcobia	✓	✓	NO	NO	✓ CD	✓	✓	✓	✓	✓ Movie Maker	✓	✓	✓	✓	✓	✓ CD	✓	✓
Fernando Silva	✓	✓	✓	✓	✓	✓ CD	✓ CD	✓	✓ CD	✓ PPT	✓	✓	✓ CD	✓	✓	✓ CD	✓ CD	✓
Filomena Pinheiro	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ PPT	✓	✓	✓ CF	✓ CF	✓	✓	✓	✓
Idalina Lopes	✓	✓	NO	NO	CD	✓	✓ CD	NO	✓ CD	✓ PPT CD	CD	✓	✓ CD	✓	✓	✓	✓ CD	✓
Luís Lopes	✓	✓	✓	✓	✓ CD	✓	✓	✓	✓ CF	✓ PPT CF	✓	✓ CF	✓ CF	✓ CF	✓	✓ CF	✓ CF	✓
Maria Fátima Mendes	✓	✓	✓	NO	✓ CD	✓	✓ CD	NO	✓ CD	✓ PPT CD	✓ CD	✓ CF	✓ CF	✓	✓	✓ CF	✓ CF	✓
Maria Fátima Godinho	✓	✓	✓	NO	✓ CD	✓	✓	✓	✓	✓ PPT CF	✓	✓ CF	✓ CF	✓ CF	✓	✓	✓ CF	✓
Maria Isabel Cruz	✓	✓	NO	NO	✓ CD	✓	✓	✓	✓	✓ PPT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Maria Vitória Ribeiro	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ CD	✓	✓	✓ PPT	✓	✓ CF	✓	✓	✓	✓	✓ CF	✓
Paulo Rodrigues	✓	✓	NO	NO	✓ CD	✓	✓	✓	✓	✓ Movie Maker	✓	✓	✓	✓	✓	✓ CD	✓	✓
Salvador Inácio	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ CF	✓ Movie Maker	✓	✓	✓	✓ CF	✓	✓	✓ CF	✓
Sara Almeida	✓	✓	NO	NO	✓	✓	✓	✓	✓ CF	✓ PPT CF	✓	✓ CF	✓ CF	✓	✓	✓	✓ CF	✓

Legenda: NO – não observado; CD – Demonstra com dificuldade; CF – Demonstra com Facilidade

Figura 19 – Grelha de Observação de Trabalhos NG TIC



Quanto à observação de aula, esta acaba por se converter em notas de campo. Não deixamos de ponderar outros instrumentos de recolha de dados, como grelhas de observação de aula, ou lista de verificação; sentimos, todavia, que qualquer instrumento, com essas características, jamais nos dará uma visão das dinâmicas da aula. Desta maneira, ocorre a opção por um modelo de registo mais naturalista, reconhecendo, ainda assim, que muitas das interações e das dinâmicas do processo ficam excluídas das nossas notas, não de uma forma consciente, mas porque aceitamos a nossa condição humana e as nossas limitações. A partir deste material, construímos o nosso próprio diário como instrumento que nos permite reflectir sobre a nossa *praxis*, que nos ajuda a tomar decisões e a reformular práticas. Aqui registamos, também, como previamente apresentamos, pequenas vitórias, algumas desilusões, avanços e recuos.

Reconhecendo a importância do diário discente, procuramos neste NG continuar a desenvolver esse instrumento. Porém, reconhecemos que não é conseguida a elaboração de um diário sistemático, terminando as aulas pelas 24h. Temos que aceitar que o cansaço dos alunos não lhes permite escrever no final das aulas. Assim, temos apenas, algumas reflexões que vamos pedindo pontualmente.

No entanto, uma vez que elegemos o portefólio como elemento de reflexão e como a nossa principal fonte de observação, já que, na linha de Agra, Gewerc e Montero, (2003:1) “Los portafolios son un reflejo especialmente genuino de un proceso de aprendizaje. Por eso, más que una nueva manera de evaluar puede considerarse como un modo de entender el proceso de enseñanza.”. Na realidade, o nosso principal interesse está no decorrer do processo, pelo que procuramos averiguar, principalmente, quais os trabalhos que os alunos vêm escolhendo para integrarem os seus portefólios, que tipo de reflexão e que comentários fazem. O portefólio é, para nós também, um elemento gerador de comunicação entre docente e discentes, visto que os trabalhos são sempre comentados por ambos, permitindo da nossa parte dar aos alunos um *feedback* e o *feedforward* relativamente ao que produzem, tal como exemplificamos:

*Flor, Filomena e Vitória: Realizaram um bom trabalho, pensamos que aprenderam e que também se divertiram com a sua elaboração. O trabalho escrito e o PowerPoint complementam-se e apresentam os aspectos mais relevantes da moda e da mentalidade dos Anos Vinte. Sugerimos que verifiquem a ortografia, particularmente na*

*utilização do Português do Brasil. Esqueceram-se de indicar a bibliografia?*

\*\*\*

*Pedro e Edmundo: Pensamos que utilizar o 'Movie Maker' para apresentar este trabalho constituiu um desafio, mas parece-nos que foi um desafio conseguido. Pensamos que se divertiram a fazer a pesquisa e a construir a apresentação. Escolheram bandas marcantes dos anos '80, algumas intemporais. No entanto, podem melhorar é a linguagem, precisamos de verificar os textos e eventualmente a resolução de algumas imagens.*

\*\*\*

*A Isabel realizou uma pesquisa que percorre as várias facetas do actor Vasco Santana, foi igualmente bem sucedida a pesquisa de imagem que fez. Na apresentação da estrutura do PowerPoint, como sabe, poderá fazer melhor. Escolher frases mais curtas e colocar os títulos nos diapositivos. Falta também a referência bibliográfica.*

#### Evidência 8 – Comentários das docentes sobre trabalhos dos alunos

Os projectos de investigação desenvolvidos em aula vêm a resultar na peça de teatro 'Viajando pelo Século XX', que constitui a actividade integradora deste NG. Dada a natureza desta actividade, apresentamos, em anexo, (cf. Anexo 9), um ficheiro onde constam os trabalhos dos alunos, que funcionaram como parte do cenário. Trata-se da componente digital da peça, que constituiu uma parte do cenário. Esta actividade foi geradora de grande preocupação, pois foi o primeiro grande momento em que o trabalho da turma seria escrutinado pela comunidade. Podemos afirmar que toda a fase de preparação da peça nos trouxe algum sofrimento: por um lado, a nossa expectativa era elevada e, por outro, instalou-se alguma incerteza relativamente ao desempenho dos alunos.

Da nossa parte, nesta fase, já só nos restava o papel de os motivar, de lhes transmitir ânimo e de os tranquilizar. A sala de aula de todos os docentes passou para o Cine-teatro, a preparação da actividade passou a ser a prioridade de todos os docentes. Tal como anteriormente referimos, cada um trabalhou mais na área em que é mais competente. Foram chamados a participar antigos alunos para a caracterização e outros docentes da escola da área da educação musical. Foram igualmente chamados a colaborar três elementos da comunidade que apoiaram a nível da música e trouxeram a palco as suas vozes e as suas guitarras.

A peça, em si mesma, concebida pela co-docente com quem trabalhamos e pelos alunos, era constituída por vários períodos temporais e temáticos e inicia com um *Powerpoint*, onde surgem acontecimentos marcantes dos últimos anos do século XX. A linha condutora era uma família a conversar em frente a um televisor e os assuntos abordados enquadravam-se na referida perspectiva de luz e sombras que o espaço cénico acompanhava. O mencionado *Powerpoint*, que assume a função de pano de fundo da peça, é o resultado dos trabalhos de investigação que os alunos desenvolveram nas nossas aulas e que seguem as temáticas eleitas, relacionadas com os acontecimentos marcantes, particularmente do séc. XX e que destacamos no quadro 6.

Temas	História Portugal	História Internacional
Anos '20	Modernismo em Portugal/Fernando Pessoa	Cabaret dos anos vinte
Anos '40 a '60	Estado Novo, Guerra Colonial, PIDE, Censura	Movimento Hippie
Anos '70	Revolução do 25 de Abril	
Anos '80	Moda	

Quadro 6 – Temáticas abordadas na peça de teatro

No dia do espectáculo, um sábado, da parte da tarde, realizou-se o ensaio geral. Foi desastroso. Ficamos de novo dividida entre o apoio que damos aos alunos e a nossa ansiedade relativa ao resultado final. Reconhecemos, porém, que, à noite, no momento do espectáculo, os nossos alunos superaram todas as expectativas; esforçaram-se, empenharam-se e interiorizaram o seu papel; agiram sem erros e de forma responsável. Foram brilhantes. Pelas reflexões que fizeram, após a actividade, cremos que se aperceberam terem feito algo que nunca pensariam levar a cabo na vida. Divertiram-se também.

Perante as suas reflexões sobre este produto final, verificamos que os alunos referem maioritariamente:

- a importância da colaboração entre os intervenientes;
- a aproximação à comunidade,

A participação da comunidade constituiu-se como uma componente importante deste projecto, tanto pela abertura da escola ao exterior, mas também pelo reforço da auto-estima

dos alunos. A sala, de 160 lugares, estava repleta e isso foi um factor de contentamento, de entusiasmo e de reforço da auto-estima. Apresentamos, em seguida, o testemunho de três alunas que emitem as suas percepções sobre o trabalho que desenvolveram enquanto elementos do grupo:

– No primeiro testemunho encontramos:

- a crença inicial em não participar na actividade e a tomada de decisão, no primeiro testemunho a aluna refere: “se fazia parte de uma turma, teria de participar na peça. Não era justo eu ficar de fora e os meus colegas a trabalharem.”;
- a valorização dos laços interpessoais mas também o cansaço;

– No segundo repete-se a ideia de uma desmotivação inicial, mas surge:

- a opinião de que acabou por se sentir motivada;
- a valorização da participação de outros elementos da comunidade: “Também existiram algumas pessoas de fora da comunidade escolar que foram convidadas a participar na peça, por exemplo, o padre D e o Sr. J. V..”

– O último testemunho expressa:

- os problemas que foram superados;
- a avaliação positiva do resultado final.

#### *Reflexão Sobre Teatro*

*“Quando se falou nas aulas em fazer uma peça de teatro, eu pensei logo que não ia fazer parte do grupo. Para mim, era impensável participar, (...) Mas, com o passar do tempo, à medida que as aulas se iam aproximando do fim do ano, vi que realmente a peça ia mesmo em frente. E, então, pensei... - se fazia parte de uma turma, teria de participar na peça. Não era justo eu ficar de fora e os meus colegas a trabalharem. (...) Foi muito agradável o convívio entre colegas e professores, embora também bastante cansativo (...) No entanto, valeu a pena o esforço.”, Fátima*

\*\*\*

*“No início, fiquei um pouco “de pé atrás”, não estava a gostar muito da ideia, mas, com a continuação e com os ensaios, comecei a gostar. (...) Também existiram algumas pessoas de fora da comunidade escolar que foram convidadas a participar na peça, por exemplo, o padre D e o Sr. J. V. (...) Na minha opinião o resultado foi muito bom.”, Suse*

\*\*\*

*“(...) Contudo, de uma maneira geral, entre os mais entusiasmados e os que “estavam porque tinham que estar”, a*

coisa foi correndo, razoavelmente. (...) no dia do espectáculo, no meio de muitos nervos e de alguns imprevistos, de um modo geral, tudo correu bem. Na minha opinião pessoal, gostei do resultado final. ”, Isabel

\*\*\*

#### Evidência 9 – Testemunhos de alunos

Registamos ainda o relato de um aluno que faz uma das reflexões que consideramos das mais completas. No excerto que escolhemos, podemos encontrar:

- a perspectiva de integração curricular;
- a pesquisa e investigação;
- a actividade como forma de consolidar conhecimentos;
- a entrega/envolvimento dos alunos;
- a boa relação pedagógica.

“No âmbito dos núcleos geradores: “Identidade e Alteridade” em Cidadania e Profissionalidade, “Tecnologias de Informação e Comunicação” em Sociedade, Tecnologia e Ciência e em Cultura, Língua e Comunicação, foram apresentados vários trabalhos que resultaram de uma pesquisa de várias semanas. Estes trabalhos deram origem a esta actividade integradora de forma a consolidar os temas abordados nos respectivos núcleos. (...) uma peça de teatro, composta por vários *sketches*, apresentando os diferentes contextos de informação, nas diferentes épocas, do século XX e até já deste século. Em representação dos “Loucos Anos ‘20”, apresentámos um ambiente de Cabaret; em representação do Estado Novo, apresentámos a censura; em representação dos anos ‘60, apresentámos um acampamento hippie e festivais da canção; em representação dos anos ‘70 apresentámos a Guerra colonial, o 25 de Abril e músicas de intervenção; em representação dos anos ‘80 apresentámos um desfile de moda.

Viajando pelo século XX, foi o nome escolhido para a peça, que se realizou no dia 20 de Junho de 2009, no Cine Teatro Ivone Silva, (...), pelas 21h e 30m. Foi com muito empenho, gosto e dedicação, que abracei este projecto desde o seu início. Penso que esta actividade ajudou a desinibir as pessoas que, de um modo geral, se entregaram à montagem da actividade. Também serviu para demonstrar que o optimismo é mais compensador e que quando queremos nós conseguimos. A escolha dos fatos para as diferentes personagens que representámos foi muito entusiasmante, (...). Nem sempre os ensaios foram perfeitos, mas a inexperiência de cada um, nesta área também ajudou, assim como os recursos audiovisuais que nem sempre estiveram nas melhores condições. Muitos nervos, muita ansiedade e alguma preocupação, foram sempre uma constante no decorrer dos ensaios, tanto pela parte dos professores como de nós alunos.” Luís

#### Evidência 10 – Testemunhos de um aluno (Luís)

Importa finalmente referir que tivemos, no desenvolvimento deste trabalho, a perspectiva da comunidade educativa que faz a apreciação do mesmo, através de um ‘Livro de Honra’ criado para o efeito. Selecionamos três exemplos, das muitas manifestações de agrado, de todos quantos participaram (cf. Evidência 11). Esta perspectiva externa permite-nos consolidar algumas das conclusões que tirámos sobre os resultados do nosso trabalho



docente e, é importante para os alunos, visto que permite o reconhecimento público do seu esforço, o que consideramos muito fundamental para os aprendentes adultos. De certo modo, julgamos poder afirmar que leva a uma aproximação entre docentes e discentes, enquanto comunidade de investigação, pois assumimos o resultado final como de todos, reconhecendo, porém, os contributos individuais.

Obrigado por me fazerem  
oer no tempo. Que Saudades!  
Adorei!  
Foi Lindo!  
Este iniciatva e um parte para  
apoi.  
Que tal fazerem um Grupo de  
teatro?!...  
Reabrimos a todos, Professores e  
ALUNOS.

Parabéns pelo trabalho realizado.  
foi Muito bom veros, continue  
em o a estarem faze um  
incentivar.  
Um abraço muito grande  
para todos e um beijo

Obrigado pela Vossa amizade, inteligência  
e coragem. M<sup>te</sup> PARABÉNS!  
F. do Lago, 20 de junho 2009

Evidência 11 – Testemunhos de elementos da comunidade educativa

Consideramos ter conseguido alcançar os nossos objectivos de trabalho neste NG; os alunos realizam trabalhos bastante ricos, tanto a nível de conteúdo como de apresentação final; atingem níveis de autonomia, de resolução de problemas e tomada de decisão de um bom nível. Finalmente, afirmamos que a apreciação da comunidade, porque eventualmente mais imparcial, é fundamental para todos os intervenientes.

### *3.1.3 Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade – A Cultura do local ao global*

Considerando a dimensão da actividade integradora ‘Peça de Teatro – Viajando pelo Século XX’, do NG TIC, ela acabou por ser agendada para o final do ano lectivo, levando-nos, portanto, a avançar para o Núcleo seguinte Urbanismo e Mobilidade, já que, a proposta da Tutela passa por uma meta de 50 horas para cada NG. Apesar da possibilidade de flexibilização, em princípio a carga horária destinada a cada co-docente \da área de formação é dividida de forma o mais equitativamente possível e o limite das 350 horas, por área de formação, terá de ser cumprido rigorosamente. Tal como se pode observar no plano de co-docência (cf. Figura 20), foram seleccionadas temáticas diversificadas que conduzem à reflexão sobre o meio envolvente, assim como às vivências humanas, quer no meio urbano quer no meio rural.

Na construção desta grelha, continuamos a ter presente a importância de um trabalho articulado com os discentes, ao mesmo tempo que o procuramos adaptar às suas vivências e contexto. Procuramos ainda que eles continuem a aperfeiçoar técnicas de investigação e pesquisa, a reforçar competências de discussão e argumentação de ideias, com a finalidade de melhorarem não só o conhecimento da sua região, como também de outras realidades, a nível mundial, na medida em que, ao debaterem questões sobre a sua região estão a afirmar-se como cidadãos que partilham uma mesma comunidade mas que, ao mesmo tempo, se assumem como seres individuais.

Neste NG, temos como intenção facilitar um pouco mais os caminhos para a autonomia, pelo que, optamos por iniciar a sequência de aulas, com a apresentação de imagens com a finalidade de lançar a discussão sobre a diversidade urbanística, em diferentes países e continentes. Apresentamos imagens do Norte da Europa, do Dubai, de África e do Brasil, tendo, ao mesmo tempo, a preocupação de escolher trabalhos de arquitectos de renome internacional, nomeadamente Gaudi, Siza Vieira; Souto Moura; Lloyd Wright e Santiago



Calatrava. Simultaneamente, fazemos uma ligação directa com o conhecimento histórico através da apresentação de características marcantes das concepções urbanísticas do período do Império Romano – seleccionamos Timgad como exemplo muito evidente de uma cidade rectilínea e Pompeia, neste caso, devido ao bom estado de conservação desta cidade. Finalmente, por sugestão de um aluno, observamos imagens de Lisboa nos anos '50, o que nos permitiu discutir, em grupo-turma, os movimentos migratórios dos anos '50 e '60, para a cidade, e também para alguns países da Europa. Realçamos ainda que a docente com quem partilhamos a co-docência estava a começar a desenvolver com o grupo um trabalho sobre o conto de Sophia de Mello Bryner, “O Homem”, que foi também importante para esta fase de lançamento da discussão sobre temáticas relacionadas com as vivências urbanas.



Escola EB2,3/ S Pedro Ferreiro – 2008/ 2009

Curso de Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, Turma B

Grelha de Co-docência, NG Urbanismo e Mobilidade

Conteúdos		Critérios de Evidência	Actividades por elementos de complexidade / Avaliação
CLC (P)	CLC (H)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- As funções e funcionalidades da linguagem: <ul style="list-style-type: none"> <li>- função informativa;</li> <li>- função estética;</li> <li>- função fática;</li> </ul> </li> <li>- As diferentes formas do uso da língua.</li> <li>- Os marcadores linguísticos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- léxico;</li> <li>- gramática;</li> <li>- fonologia.</li> </ul> </li> <li>- Interpretação de linguagens simbólicas;</li> <li>- Interpretação de texto literário;</li> <li>- Análise de texto literário: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A Cidade e as Serras</i>, Eça de Queirós: <ul style="list-style-type: none"> <li>- contextualização;</li> <li>- intencionalidade.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- <i>O Homem</i>, Sophia de Mello Breyner Andresen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- interpretação</li> </ul> </li> <li>- Expressão escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceitos: Urbanismo e arquitectura;</li> <li>- Mundo Urbano e Mundo Rural: <ul style="list-style-type: none"> <li>- oposições e complementaridades: <ul style="list-style-type: none"> <li>- evolução urbanística das cidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>- a cidade romana;</li> <li>- a cidade medieval;</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- Lisboa: a reconstrução após o Terramoto de 1755;</li> <li>- As megapólis na actualidade;</li> <li>- A qualidade de vida no espaço urbano vs espaço rural;</li> <li>- A evolução do espaço local;</li> <li>- Aspectos da arquitectura contemporânea.</li> <li>- As funções das cidades e os contrastes do mundo Urbano: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em relação ao desenvolvimento;</li> <li>- em relação à localização geográfica.</li> </ul> </li> <li>- Transportes e Mobilidade:</li> </ul> </li></ul>	<p><b>Critérios a considerar (pressupostos de partida):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percursos individuais / trajetórias de vida;</li> <li>- Condições sociais envolventes</li> <li>- Diferentes recursos e diversos contextos na (re)construção das trajetórias de vida</li> </ul> <p><b>Evidências / Outcomes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aplicação de conceitos;</li> <li>- expressão de opiniões sobre contrastes e complementaridade cidade/campo;</li> <li>- análise de diferentes zonas habitacionais e consequentes contrastes sociais;</li> <li>- avaliação da evolução dos espaços a nível local: <ul style="list-style-type: none"> <li>- a evolução do centro de vila;</li> <li>- evolução da escola: localização e construção.</li> </ul> </li> <li>- apropriação de metodologias de pesquisa;</li> <li>- utilização das TIC;</li> <li>- conhecimento dos elementos estruturais de um texto;</li> <li>- conhecimento das características de textos de carácter literário;</li> <li>- correcta utilização da Língua Materna;</li> <li>- conhecimento das diferentes intencionalidades da comunicação e os seus efeitos no receptor;</li> <li>- adequação da linguagem aos diferentes contextos comunicacionais;</li> <li>- reconhecimento da mobilidade, como um factor de expansão da cultura e da língua.</li> </ul>	<p>1 – Identificação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de mensagens implícitas</li> <li>- de linguagens simbólicas;</li> <li>- de imagens</li> </ul> <p>2 – Compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da mensagem transmitida;</li> <li>- do objectivo do trabalho a realizar.</li> </ul> <p>3- Intervenção</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- observação, interpretação e análise de imagens;</li> <li>- discussão de ideias e argumentação;</li> <li>- capacidade de pesquisa e selecção de informação;</li> <li>- elaboração de textos reflexivos sobre o trabalho desenvolvido;</li> <li>- reorganização / reestruturação dos trabalhos elaborados.</li> </ul> <hr/> <p><b>Avaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação directa;</li> <li>- Observação indirecta;</li> <li>- (Re)orientação dos trabalhos desenvolvidos;</li> </ul>

Figura 20 – Grelha de Co-docência, NG TIC

As primeiras aulas têm a intenção de:

- contextualizar as temáticas em análise;
- abrir perspectivas para prosseguir a metodologia delineada, de trabalho de projecto;
- levar os alunos a fazer as suas opções anível dos seus projectos de investigação;
- identificar uma possibilidade de trabalho mais relacionada com a realidade local e /ou pessoal.

Nas aulas que antecederam a investigação e a construção de projectos pessoais dos alunos, mudamos de estratégia, uma vez que estamos a senti-los muito dependentes dos computadores, visto que o trabalho, relativo ao NG TIC, tinha sido maioritariamente realizado com recurso aos meios digitais. Por isso, voltamos a criar espaços de diálogo. Começamos por procurar clarificar os conceitos de ‘urbanismo’ e ‘arquitectura’, o que nos levou à pesquisa específica sobre os mesmos, na medida em que são conceitos que só estão relacionados com a nossa área de formação inicial de forma indirecta. De um certo modo, podemos afirmar que em algumas vezes nos confrontamos com um certo conflito, neste caso concreto, entre a necessidade de fazer essa conceptualização e a nossa própria fragilidade em relação a esses conceitos, de referir que na equipa pedagógica não há nenhum docente desta área.

Do nosso ponto de vista, a mudança de estratégia que delineamos revela-se produtiva pois, em geral, todos os alunos foram bastante participativos. As questões eleitas como centrais para este debate de ideias estão relacionadas com aspectos da oposição e/ou complementaridade entre o meio rural e o meio urbano, na medida em que, o lugar onde vivem permite, à maioria, uma boa qualidade de vida, para além de estarem a poucas horas de cidades centrais como Lisboa ou Coimbra. A 10 de Fevereiro de 2009, registamos no nosso diário essa dinâmica de aula: a divergência de opiniões e a percepção que os alunos têm das vantagens e desvantagens da vida urbana. Verificamos, porém, aspectos de diferença geracional entre os alunos – todos estavam de acordo que, no meio rural, há vantagens relativas à qualidade de vida, ao acesso a produtos mais frescos, a preços mais acessíveis e também a uma melhor convivência social e ajuda mútuas; no entanto, a Suse, uma das alunas mais jovens, debateu-se claramente pelas vantagens de viver nas cidades, argumentando que a diversidade a nível de empregabilidade e

a nível cultural é maior. Este envolvimento dos alunos na aula, está expresso, no excerto do nosso diário, atrás mencionado, do dia 10 de Fevereiro:

Iniciamos hoje o NG Urbanismo e Mobilidade, optamos por apresentar uma sequência de imagens para lançar a discussão sobre a diversidade urbanística, apresentamos imagens do Norte da Europa, do Dubai, de África do Brasil. A aula foi bastante dialogada, particularmente no que concerne aos contrastes cidade/campo. O Carlos S manifestou-se adepto da vida no meio rural. Referiu também que: “quando estou em Lisboa só quero ver a placa a dizer A1 para regressar a casa”; continuou, identificando as vantagens particularmente no que concerne à qualidade de vida, em geral os restantes elementos do grupo concordaram com esta posição. No entanto, a Suse, que teve uma participação muito activa nesta aula, manifestou preferir a vida urbana pela diversidade de oferta de emprego e cultural. A Vitória e a Filomena indicaram que “a vida em Lisboa é mais cara”.

A dicotomia entre a vida urbana e a vida rural é um assunto que a todos é muito próximo, visto que, numa perspectiva da aprendizagem informal, já tinham experienciado idas às cidades mais próximas, onde se confrontaram com dificuldades várias, nomeadamente em termos de mobilidade e transportes, dificuldades estas que não enfrentam no meio onde vivem. A acrescentar a este facto, importa também lembrar que, segundo pensamos, o interesse revelado por esta temática deve-se, não apenas ao facto de estarem a trabalhar, na outra área de co-docência o conto referido, mas também porque se trata de assuntos do seu quotidiano, portanto sobre os quais sentem que têm conhecimento de partida e podem facilmente exercer o seu sentido crítico e a expressão das suas opiniões.

Na aula seguinte, ainda no âmbito de introdução ao tema de trabalho, aproveitamos a sugestão do Edmundo para visionar imagens de Lisboa nos ‘anos 50, o que nos leva a retomar, o diálogo e a trazer a debate aspectos relacionados com a melhoria das infra-estruturas de comunicação via terrestre e a melhoria dos transportes públicos, desde os anos ’80. Verificamos a persistência no sentido da argumentação dos alunos, tal como increvamos no nosso diário de 17 de Fevereiro de 2009: “o Carlos I lembrou que: «as estradas estão mais fáceis para aceder a Lisboa e há muitas pessoas que regressam ao meio rural», temática que hoje, em Portugal, surge cada vez mais na comunicação social e que é bastante conhecida dos alunos, já que no concelho há uma comunidade de estrangeiros que optaram por se deslocar das suas cidades cosmopolitas para viverem nesta região rural.

Estas aulas acabam por ultrapassar o que tínhamos planeado e ocupam mais tempo para além do previsto, na medida em que as temáticas se tornam muito interessantes para os alunos. Na

verdade, elas estão em conformidade com a nossa opção estratégica que é, através do diálogo, proporcionar algumas pistas sobre as hipóteses de trabalhos de investigação, relativamente ao tema Urbanismo e Mobilidade.

Nesta fase, optamos por deixar ao critério dos alunos a escolha dos projectos de trabalho, sem apresentar as sugestões como temos feito até agora. Tomamos esta decisão, pois, como já anteriormente referimos, pretendemos estimular a autonomia e o planeamento pessoal de actividades. Desta maneira, começamos a discutir possibilidades de trabalho: a Suse optou, de forma relativamente segura, por trabalhar os contrastes habitacionais no Rio de Janeiro; a Idalina quis trabalhar sobre os contrastes cidade/campo.

Temos conhecimento que havia um trabalho realizado, anos atrás, por alunos do ensino diurno, sobre a implantação da escola, na vila, por isso, apresentámos também como possível temática de trabalho a continuação desse estudo, pelo que, a Flor, a Vitória, o Salvador, o Carlos I, o Carlos S e a Filomena ficaram entusiasmados com a possibilidade de avançar com a temática sobre a evolução da escola, desde a primeira fundação. Uma das nossas preocupações de partida com este projecto é o tamanho do grupo. O resultado poderá depender da forma como se organizar o trabalho, da disponibilidade dos alunos e do seu empenho.

A Fátima estava indecisa sobre o que fazer, por isso, sugerimos um trabalho de pesquisa de fotografias sobre a evolução do centro de Vila, isto porque um dos seus pontos a melhorar é o trabalho de selecção e formatação de imagem. A Isabel e o Fernando também estavam com dificuldades em fazer uma opção de trabalho e, por isso, propusemos que organizassem um guião de entrevista para aplicar aos outros elementos da turma, onde questionassem sobre as suas memórias, relativamente às vivências face à escola. A Ana escolheu trabalhar sobre Gaudi. O Edmundo e o Pedro optaram por investigar sobre o terramoto de 1755 e a reconstrução de Lisboa. Pensamos que esta opção lhes ocorre devido ao contacto que proporcionamos com a situação relativa à destruição de Pompeia. Assim, encontramos os pontos de contacto entre o trabalho inicial de criação de expectativas e as opções de investigação dos alunos, expressos no quadro 7:

Assuntos abordados para despertar a curiosidade para a pesquisa	Opções dos alunos
Cidades Romanas – Pompeia e Timgad	Lisboa: o terramoto de 1755, destruição e reconstrução
Arquitectos	Gaudi
Contrastes Urbanos	Rio de Janeiro
	Cidade Campo: oposição e complementaridade
Movimentos migratórios	Judeus em Portugal no pós-Guerra
Crescimento e ordenamento urbano	Evolução do Centro da Vila
Infra estruturas urbanas	Painéis de energia solar
	Implantação da escola

Quadro 7 – Selecção das temáticas de investigação

Tal como afirmamos, anteriormente, algumas destas decisões causam-nos reservas e grande preocupação, particularmente o grupo que optou fazer o trabalho sobre a implantação da escola, na medida em que são muitos alunos e não temos a certeza se vão conseguir desenvolver um trabalho colaborativo, como se pretende. Ficamos, assim, em dúvida se funcionará, pois, para tal, será necessário que cada um assuma uma tarefa e a cumpra de forma a não comprometer os resultados do grupo.

Uma vez que os alunos com projectos individuais ou em pares estavam a desenvolver o seu trabalho de forma autónoma, centrámos mais o nosso apoio nesse grande grupo. Deste modo, começámos com uma breve referência à importância de preservar a tradição oral, nomeadamente no que concerne à história contemporânea, mas lembrámos igualmente a necessidade de procurar outras fontes. Identificámos algumas pessoas que podiam dar o seu testemunho; esta diversidade é importante, na medida em que os testemunhos podem complementar-se, mas também permite aos alunos, analisar criticamente os mesmos, de forma a verificar onde surgem convergências e divergências. Ainda nesta fase de planeamento, visualizámos um trabalho produzido há uns anos atrás, por alunos de uma turma de 9º ano. Foi este o nosso ponto de partida.

Reconhecemos que, dos temas escolhidos, este é, sem dúvida, o mais ambicioso. O que acordamos com os alunos, em situação de aula, converteu-se num plano de trabalho genérico:



- partirem do trabalho realizado anteriormente por outros alunos;
- fazerem a recolha de testemunhos orais;
- fazerem a recolha de imagens;
- analisarem as fontes com uma perspectiva crítica;
- apresentarem os resultados.

Procuramos, deste modo, conjugar aspectos que nos parecem importantes, a nível do estudo da história, particularmente a utilização do método historiográfico na investigação; a componente da história local, da tradição oral e também o recurso à memória pessoal.

Elaboramos uma proposta de guia de planeamento para os alunos, mas nem todos o aceitaram. É certo que uma parte dos discentes planearam em situação de aula, realizando as suas notas relativas às tarefas a executar. Trata-se de um guia bastante aberto, que consideramos também ser bastante simples. O que nele mais se destaca são os objectivos do projecto, como forma de guiar a investigação; apresentamos campos onde os alunos podem anotar as fontes pesquisadas/materiais utilizados e a gestão das tarefas individuais, assim como a gestão do tempo. Ao construí-lo desta forma, pretendemos que os alunos delineiem o seu trabalho de uma forma mais independente, o que na verdade ocorre, até pela opção de se socorrerem de recursos próprios e não do instrumento que apresentamos como proposta.

Apresentamos duas opções utilizadas pelos discentes para o planeamento dos seus trabalhos. O primeiro corresponde ao estudo sobre a reconstrução de Lisboa após o terramoto de 1755. Tal como se observa, o grupo usa o guia proposto (cf. Figura 21); define os objectivos de uma forma que nos satisfaz; distribui as tarefas de uma forma partilhada. Não definem, porém, nem os materiais de pesquisa, nem a duração prevista para a realização do trabalho. No que concerne a este projeto, em particular, esclarecemos que, a fim de não centrar apenas nesta temática, sugerimos outra abrangência, a nível da investigação. Assim apresentamos, como proposta, o estudo da evolução da cidade, particularmente entre o período medieval e a reconstrução empreendida pelo Marquês de Pombal.



Escola EB 2,3/S Pedro Ferreiro  
Curso EFA-NS  
Planificação de Actividade – Turma B

**Tema:** Lisboa medieval e após o Terramoto de 1755

**Objectivos:**

- (i) conhecimento e desenvolvimento da arquitectura realçando o aspecto evolutivo.
- (ii) comparação entre o antes e após terramoto.
- (iii) encontrar aspectos positivos realçados pela arquitectura depois do terramoto.

**Materiais Necessários/Responsáveis**

**Participantes:** Pedro Rodrigues Edmundo Alcobia

O quê?	Quem?
Trabalho de grupo – Elaborado em conjunto	Edmundo e Pedro

**Datas Previstas:**

Planeamento	Recolha de materiais	Realização do projecto	Outros

Março de 2009

Figura 21 – Guia de Aprendizagem NG UM

No que concerne ao segundo guia de planeamento, ele é totalmente construído pela aluna. Do nosso ponto de vista, este é o que consideramos mais interessante – a aluna em causa faz uma adaptação ao guia por nós proposto, conseguindo recriá-lo, facto que, para nós, é muito positivo, particularmente se tivermos em linha de conta que se trata de uma pessoa com uma auto-estima bastante fraca.

Escola Eb2,3/S Pedro Ferreiro  
Curso EFA – NS  
Planificação de Projecto de Trabalho– Turma –B

**PLANO DE TRABALHO**

**Objectivo:** Analisar a evolução do centro da vila até à actualidade

**Método:**

- Recolha de fotografias
- Selecção de **imagens**
- Selecção de **imagens** intermédias das várias fases, da evolução da vila.
- Fotocopiar/ou digitalizar as **imagens**,
- Escrever as legendas, para posteriormente expor os trabalhos.

**Fátima M**

*Pode avançar com o trabalho com este plano, pensamos que vai fazer uma boa recolha e o resultado vai ser muito interessante. No caso das fotografias preferíamos chamar mesmos 'fotografias' em vez de 'imagem' sinatizamos esse pormenor a castanho.*

*AL*  
*MG*

Evidência 12 – Reconstrução do guia de trabalho (Fátima)

Quanto aos discentes que não planificaram o seu trabalho de acordo com a nossa sugestão, respeitamos a sua opção, pois, por um lado, na área de formação de CP, há um NG intitulado Programação, a explorar posteriormente; por outro, tal como já afirmámos, pretendemos dar um pouco mais de 'liberdade', na tomada de decisões relativa aos projectos individuais de trabalho, possibilitando aos alunos a oportunidade de começarem a desenvolver o seu método pessoal. Esta decisão ocorre não sem alguma preocupação da nossa parte, na medida em que defendemos que o planeamento é de extrema importância, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no nosso quotidiano. Nós própria não concebemos desenvolver a nossa prática didáctica sem planificar. Todavia, sentimos que é o momento de dar ao grupo uma margem de autonomia cada vez maior. Acreditamos também que, a seu tempo, eles próprios concluirão sobre importância da planificação e essa tomada de consciência abrirá caminho para o desenvolvimento das suas tarefas fora da escola.

No diálogo com os alunos, concluímos que há três pessoas que, estando entre os 80 e os 90 anos, podem dar um testemunho directo sobre as fases da implantação da escola, contudo, deparamo-nos com dificuldades, as quais se assemelham àquelas com que os historiadores também se confrontam: o acesso à fonte. Um dos senhores desloca-se para um lar, o que

impossibilita o contacto, pois lembramos que estamos perante alunos que têm as suas actividades profissionais, as suas vidas familiares e, por vezes, algumas actividades em regime de voluntariado, em associações locais; o segundo falece antes da data agendada para a entrevista; finalmente, o terceiro acaba por não ser contactado, devido à inacção do aluno responsável pelo contacto.

Estes incidentes comprometeram o trabalho, no que respeita às primeira e segunda fases de implantação da escola, tendo-nos limitado a fontes secundárias. Em todo o caso, avançamos com a informação que possíamos no momento. Assim, o grupo que está a promover a investigação sobre a evolução da escola, organiza, com o apoio mais directo da co-docente com quem trabalhamos, um guião de entrevista para apresentar a uma das pessoas que pode ainda dar um testemunho indirecto. Esta entrevista acaba por não acontecer, no verdadeiro sentido da palavra, por razões de saúde que impediram o contacto directo. Efectivamente, a informação foi conseguida, por escrito, tendo por base o guião da entrevista anteriormente elaborado.

Escola EB 2,3/S Pedro Ferreiro  
Curso EFA-NS  
Planificação de Actividade – Turma B

Boa Noite, Senhor Professor C.

Somos o grupo de alunos do Curso de Educação Formação de Adultos que o contactou, assim, conforme a nossa conversa anterior, solicitamos a sua colaboração para a pesquisa, sobre a fundação do Colégio Nossa Senhora do Pranto, em Ferreira do Zêzere, e a evolução da Escola até aos dias de hoje.

Gostaríamos de aprofundar os conhecimentos sobre o início ensino secundário do concelho de Ferreira do Zêzere, pelo que gostaríamos que abordasse os seguintes aspectos:

- A fundação do Colégio, o seu encerramento em Ferreira do Zêzere e sua reabertura no Lago Azul, na Castanheira.
- A falta de oferta em Ferreira do Zêzere e a consequente necessidade dos jovens se deslocarem para Tomar para continuarem os seus estudos.
- A finalidade de colmatar esta carência grave (levou alguém a reabrir o ensino secundário).
- Assim, pretendíamos ter conhecimento sobre:
- A oferta dos terrenos da actual escola;
- Os seus fundadores e as respectivas datas.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Os alunos do ensino secundário do curso E.F.A.

Encontramos dificuldades a nível da organização do trabalho docente, particularmente com a gestão deste projecto. Em geral, verificamos a presença dois grandes subgrupos:

- um a desenvolver o estudo sobre a evolução da escola;
- um com uma grande diversidade de temáticas.

Este segundo subgrupo está envolvido em projectos que abarcam conteúdos, espaços geográficos e períodos históricos muito diversificados. Para além disso, há a referir a existência de trabalhos individuais e um de trabalho de pares. Cada um dos participantes está envolvido no seu projecto de trabalho e constatamos que estão a evoluir, com o nosso apoio, mas de um modo praticamente independente. Por esta razão, conscientemente, vamos deixando fluir a acção dos alunos em situação de aula.

No que concerne ao outro grande subgrupo, as nossas dúvidas tornam-se uma realidade e uma fonte de preocupação acrescida. Assim, registamos no diário docente de 21 de Abril de 2009:

O trabalho não está a evoluir; pensamos que o grupo que está a desenvolver o estudo sobre a Escola não está a conseguir nem cooperar, nem colaborar, e assim tudo está muito parado. A Flor e a Filomena estão empenhadas e foram falar com o professor C a pedir alguma informação; vemos o Carlos e o Salvador pouco participativos; propusemos ao Salvador duas alternativas: ou que fizesse uma pintura em que representasse a sua visão da Escola, ou que escrevesse sobre a sua vivência escolar anterior a este curso. Quanto ao Carlos I solicitámos a sua colaboração para falar com o senhor J A mas não nos pareceu muito motivado para tal. Pensamos que este trabalho está muito parado e, neste momento, estamos com dificuldade de o tornar mais dinâmico.

Nesta fase, começamos a detectar falhas no trabalho colaborativo e a dificuldade de estabelecer os contactos com as pessoas que poderiam dar os seus testemunhos, o que são dois factores determinantes para o sucesso deste trabalho. Perante esta situação, ocorre-nos a ideia de Atienza Boronat (2008:13), que refere: “La vulnerabilidad de los docentes es mayor al ser má compleja su tarea, si bien se ve compensada por la satisfacción que estos desafíos producen en las habilidades docentes.” Estas palavras confortam-nos. Assim, se por um lado, nos sentimos vulneráveis perante o problema, por outro, temos presente que é imperioso encontrar rapidamente soluções de forma a não colocar em risco o produto final. Desta fragilidade a que nos referimos e desta tentativa de ultrapassar o problema damos conta nos nossos registos pessoais, em 28 de Abril de 2009:

Continuamos preocupada com a evolução do trabalho sobre a Escola; continua quase parado; temos conversado sobre o assunto mas pouco já passou para o papel. Sentimos que temos aqui um grande problema. (...) [em alternativa], pensamos sugerir um trabalho sobre as suas vivências na escola, identificando as alterações do espaço escolar.

Não esquecemos que, na perspectiva que temos vindo a defender da importância de uma aprendizagem permanente, enquanto docentes, a nossa via é enveredar pelo caminho da reflexão e da procura de novas soluções. Tal como prevíamos, a possibilidade de virmos a ser confrontados com esta dificuldade é real; nesta fase, temos o problema identificado, mas sentimos que a nossa reflexão se deve dirigir para as seguintes questões:

- como podemos superar o problema?
- como podemos focar os alunos no trabalho sem os levar a sair da temática inicialmente delineada?

Assim sendo, em resultado da nossa reflexão retrospectiva, surge-nos a certeza que, a meio do processo, se torna imperioso empreender uma profunda alteração de estratégia, como forma de não colocar em risco todo o trabalho. Então, acabamos por sugerir projectos alternativos, apresentando, aqui, a proposta de avançarem para a narrativa pessoal sobre a escola. Solicitamos, então, que o façam em duas perspectivas: a evolução dos espaços e o relato da experiência pessoal. Esta proposta é finalmente bem aceite e consequentemente os alunos dedicam-se a este projecto.

No que concerne ao segundo subgrupo, constatamos que o Edmundo e o Pedro estão a trabalhar bem no estudo sobre a evolução da construção da cidade de Lisboa. Pedimos que recuassem um pouco à cidade medieval e propusemos fazer uma apresentação comum. Eles aceitaram essa possibilidade de apresentarmos em conjunto as características da cidade medieval, centrando-se os alunos mais nos conteúdos relativos ao terramoto de 1755 e à reconstrução da cidade. Também a Ana e a Suse estão cada vez mais autónomas; não têm solicitado muito apoio e temos verificado que estão a realizar um bom trabalho; estão empenhadas e motivadas. A Fátima está a aprender a utilizar imagens, seleccionar, copiar, colar e formatar, mas revela ainda alguma insegurança; o trabalho anterior foi concluído em casa, conforme ela disse, com ajuda, por isso, agora, estamos a tentar que ela fique mais autónoma no trabalho com imagem. A sua selecção de fotografias da vila está quase finalizada, faltando apenas as legendas e a conclusão do trabalho.

Destacamos a apresentação do Edmundo e do Pedro que é muito bem sucedida. O *Powerpoint* que elaboraram surge na sequência de um trabalho escrito, daí eventualmente a facilidade com que cumpriram a tarefa de dar a conhecer à turma os resultados da sua investigação. Verificamos progressos, em relação à primeira apresentação, a nível da postura, da expressividade da linguagem e da sua segurança. Optaram por fazer uma selecção de imagens e partir delas para trabalharem o conteúdo. Apesar de termos combinado uma apresentação conjunta, em que a nossa intervenção seria mais a nível das características da cidade medieval, praticamente não interviemos – sentimos que ambos dominavam o trabalho. De seguida apresentamos, na Evidência 11, uma selecção de cinco diapositivos de um total de onze, que evidenciam a lógica de trabalho e a forma como respondem aos objectivos que estabeleceram.



Evidência 14 – Excertos de trabalho realizado pelos alunos (Pedro e Edmundo)

Em seguida espelhamos também o comentário que fizemos, a este trabalho (cf. Evidência 15).



Realizaram um bom esforço de investigação neste trabalho. Tal como já vos dissemos o trabalho escrito ficou bastante interessante. Gostámos que tivessem aceite o desafio de apresentarmos em conjunto a evolução da cidade medieval. Bem sabemos, que o vosso trabalho era apenas Lisboa e a reconstrução após o terramoto de 1755. Fizerm a opção de apresentar outras cidades, foi uma boa decisão. Está em falta a Webgrafia.

Parabéns!

- AL
- MG

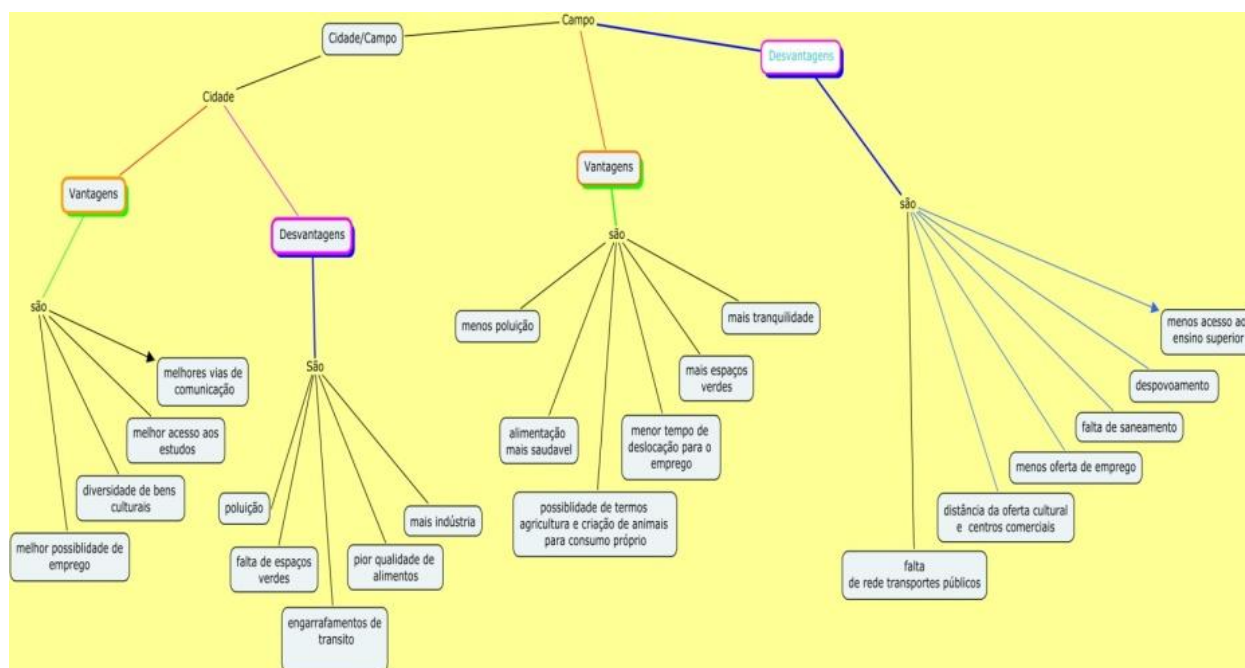
#### Evidência 15 – Comentário ao trabalho realizado

É para nós bastante estimulante e motivador observar a evolução destes alunos, bem como a sua opção de elaborarem o trabalho primeiramente em registo escrito e só posteriormente em suporte de *PowerPoint*. Lamentamos que, por razões pessoais, ambos tivessem abandonado o curso.

Nesta fase do processo ensino e aprendizagem, sentimos que, pelas suas características pessoais, a Idalina não está completamente integrada no grupo-turma e que os colegas, ainda que de uma forma discreta, demonstram alguma desconfiança em relação ao trabalho que está a produzir. Este é uma reflexão pessoal sobre a complementaridade do meio rural/meio urbano. É uma temática que está dentro dos interesses da aluna e corresponde às suas características, pois ela dedica-se a uma agricultura de subsistência e o seu modo de vida tem profundas raízes no meio rural, onde os ‘engenhos da civilização’, como os eléctrodomésticos, por exemplo, praticamente não têm lugar.

Estando finalizado o seu trabalho escrito, decidimos torná-lo público. A forma que encontramos para o efeito é recorrer ao *software* de construção de mapas conceptuais, do *Institute of Human and Machine Cognition*. Esta é uma ferramenta que queríamos mostrar ao grupo, pelas suas potencialidades, a nível da estruturação do pensamento. Assim, após apresentarmos a ferramenta, pedimos ao Carlos S que, sob indicações da Idalina e com o apoio da turma, construísse o mapa.





Evidência 16 – Trabalho do Carlos S a partir de reflexão escrita da Idalina

Pensamos que esta foi uma boa estratégia, na medida em que deu alguma visibilidade ao trabalho da aluna. Sentimos que, face ao seu aspecto físico e à sua timidez, os colegas questionam, ainda que de uma forma discreta, se ela consegue acompanhar o grupo, a nível da aprendizagem. Na realidade, o que se está a colocar é um problema de co-avaliação, sendo a sua origem decorrente, principalmente da imagem física e de aspectos da personalidade da Idalina. Por esta razão, consideramos importante expor claramente o trabalho que ela redigiu e transformá-lo em algo mais estruturado – o mapa conceitual, que a aluna acaba por colocar no seu portefólio, o que, para nós, demonstra o significado que ele teve para ela.

Temos consciência de que o trabalho deste NG teve menor visibilidade que os outros, na medida em que nos confinamos mais a apresentações finais, em contexto de aula. Apesar da pouca visibilidade externa dos trabalhos deste último NG, particularmente se tivermos em linha de conta as actividades integradoras que foram sendo promovidas, ao longo do curso, não pomos, de forma alguma, em causa nem a sua qualidade nem o empenho dos alunos nos mesmos. São trabalhos extremamente interessantes e, pelo facto de serem escolhidos para o portefólio, são significativos para os alunos. Deste modo, apresentamos alguns desses trabalhos, integrados nos portefólios individuais.

## O Conhecimento

### *Ao Alcance de todos*

Tendo-se iniciado por volta de 1910, na Primeira República, a implementação do Ensino Primário por todo o país, não foi excepção o Concelho de Ferreira do Zêzere, que ficou dotado com de cerca de trinta e duas Escolas Primárias.

As escolas desta época, na sua estrutura, eram possuidoras de uma ou duas salas de aula, a casa da professora, bem como de respectivos sanitários para os alunos. Na sua maioria eram abastecidas de água, por cisternas que eram enchidas através dos telhados, onde a água era filtrada através de filtros de areia e carvão, o aquecimento era feito através de lareira ou com salamandras, porque as salas eram muito frias no inverno.



O Concelho de Ferreira do Zêzere também foi em tempos possuidor de um colégio privado conhecido como. "Colégio de Senhora do Pranto" situado na sede do Concelho de Ferreira do Zêzere, sendo na altura formado por uma espécie de sociedade, tendo mais tarde sido comprado por um senhor que o deslocou para o lugar de Castanheira. Os alunos eram transportados através de uma camioneta de transporte de passageiros. Este polo veio mais tarde a ser encerrado.

Os jovens do concelho, muito embora, só uma minoria é que tinha possibilidades de prosseguir os estudos, começaram a ter de se deslocar para a cidade de Tomar, onde poderiam estudar no Colégio



(...)

Com as dificuldades no acesso ao ensino, um cidadão de Ferreira do Zêzere conhecido por António José Soeiro e Silva, comprou um terreno onde começou por fundar o Primeiro Ciclo Preparatório de Ferreira do Zêzere. Estas instalações, foram, mais tarde, remodeladas pelo Estado com o apoio dos Estados Unidos, chamando-se hoje Escola E.B.2/3 Pedro Ferreiro.

Com a desertificação de hoje, vemos as escolas primárias a fecharem e a nascerem centros escolares, Assim, Ferreira tem um dos primeiros centros escolares do País, que se situa em Areias, onde os alunos existem melhores condições para os alunos, pois, além das salas de aula, têm centro de recursos, refeitório e um recreio mais seguro.



Sendo do conhecimento da maioria das pessoas, que "o saber não ocupa lugar", o qual deve dar acesso a todos, pois dá a possibilidade de criar alicerces sólidos nos jovens, de modo a que se sintam integrados numa sociedade, que cada vez é mais exigente, e onde cada um se sinta integrado e tenha adquirido condições para exercer a sua actividade, a fim de se sentir realizado, e assim poder participar na vida cívica, nos locais onde cada um se possa sentir útil.

Evidência 17 – Trabalho sobre as vivências escolares (Carlos I)

Verificamos que o Carlos I recupera a sua memória, face às vivências escolares, embora denote também alguma investigação histórica, nomeadamente no que respeita à referência à Primeira República; aborda o problema da desertificação das aldeias e menciona a criação de um novo centro escolar, salientando as melhorias das condições e instalações. Ao mesmo tempo, menciona dois aspectos – ‘O conhecimento ao alcance, de todos’, título do seu trabalho, e “(...) criar alicerces sólidos nos jovens, de modo a que se sintam integrados numa sociedade que cada vez é mais exigente (...) a fim de (...) poder participar na vida cívica, nos locais onde cada um se possa sentir útil (...)” – que evidenciam para a importância que ele dá à aprendizagem.

Do trabalho que apresentamos em seguida, realçamos a referência, por um lado à narrativa pessoal – em que o aluno valoriza as aprendizagens que está a realizar, como forma de



melhorar profissionalmente – e, por outro, à menção aos espaços escolares, particularmente os destinados à prática da Educação Física. É importante assinalar a consciência que revela face à degradação que se começa a verificar no edifício escolar, o que transmite a sua noção da importância .

(...)

*Continuei os estudos até ao 9º ano de escolaridade na Escola Preparatória Pedro Ferreira, mas não o completei. Nessa altura esta escola tinha poucas condições nas instalações de ensino, sendo parte das aulas dadas em três "eléctricos" que ali foram colocados para substituição de salas de aula. As aulas de educação física eram dadas ao ar livre e sem grandes condições devido à falta do ginásio, pois este só foi construído entre 1976 e 1977. Deixei de frequentar os estudos por motivos de falta de interesse. Nessa altura tinha eu 16 anos, o interesse era ir trabalhar para ter alguma independência dos pais.*



*Voltei a reiniciar os estudos após uns largos anos na actualizada escola, cujo nome actual é EB2,3/S Pedro Ferreira. O motivo surgiu das novas oportunidades do EFA. Esta oportunidade foi um momento decisivo que me deu a vantagem de completar o 9º ano e com alguma informática, que era necessária na minha vida profissional. Com esta iniciativa e com alguns desafios de espírito de equipa continuei no EFA Secundário, que me irá valorizar na minha vida profissional. Com estes cursos frequentados através da*

*escola, nós adquirimos imensos conhecimentos e reabilitamos outros que por vezes se encontravam já esquecidos. A Escola foi construída nos anos de 1980 mas agora as instalações estão a começar a degradar-se.*

*Também com estes cursos temos a possibilidade de realizar diversas actividades integradoras relacionadas com os temas a desenvolver em curso. Estas actividades são fruto criativo, nascido da união e espírito de equipa do grupo.*




Salvador

Evidência 18 – Trabalho sobre as vivências escolares (Salvador)

Finalmente, apresentamos excertos do trabalho de duas alunas, que, sendo os que mais se aproximam da ideia inicial, não retiram mérito aos outros e, de certa forma, até os complementam. Em resultado da pesquisa efectuada, e também das suas próprias memórias, as ditas alunas apresentam uma evolução cronológica desde a fundação do Colégio de Nossa Senhora do Pranto, até uma fase em que a escola funcionou em carruagens de eléctricos. As memórias pessoais estão enquadradas neste período de evolução da escola. Este trabalho revelou-se marcante, para as suas autoras porque surge como resultado da experiência

peçoal, à qual acrescentam informação recolhida através de recolha de testemunho oral e de fontes iconográficas.


***A Evolução da Escola- do Colégio à Escola actual***



***Dia de festa no colégio Nossa Senhora do Pranto***


*Neste colégio as raparigas usavam batas vermelhas ao para indicarem o ano em que estavam.*

*Pesamos que o nome de Nossa Senhora do Pranto, por*




*xadrez com umas fitas no peitilho,*

*causa da lenda que existe.*




*Primeiro grupo de alunos que frequentou o ensino até ao 9ºano de escolaridade no do Ciclo Preparatório de Ferreira do Zêzere.*




*Uma sala de prefabricado.*

*(...)*



*Nesta fotografia pode ver-se os eléctricos onde nós tivemos aulas. Estas viaturas vieram para esta escola porque a D. Odete Cavaco presidente do conselho directivo na altura, através do seu marido que trabalhava no exército, conseguiu que viessem para cá estes três eléctricos.*

*Aqui temos a vista de um eléctrico e como fundo algumas salas de aulas.*



*Testemunho: Prof. C.*  
*Em 23 Maio de 2009*  
*Fotografias cedidas por: D. B. G*

*Filomena e Flor*

Evidência 19 – Trabalho sobre a implantação da escola (Flor e Filomena)

Aquilo que ao longo desta descrição consideramos pontos fracos no processo, acaba por apresentar a vantagem de se transformar em oportunidade de melhoria do trabalho docente e

de testar a nossa capacidade de adaptação às dificuldades que a *praxis* nos apresenta. Daí que, neste momento de reflexão, sentimos que todos os obstáculos que tivemos que superar e algumas decepções também, transformaram-se num contributo para nos tornar mais resilientes. Dos aspectos que cremos serem os mais mal conseguidos, salientamos a gestão que fizemos do primeiro subgrupo identificado no início deste sub-ponto, particularmente no que respeita:

- à dimensão sub-grupo;
- à consequente dificuldade de implementar um trabalho realmente colaborativo.

Estes dois problemas vão enfocar num terceiro que é a visível dificuldade em realizar a recolha dos testemunhos orais como previsto.

No entanto, identificamos também resultados positivos no trabalho deste NG, uma vez que ele proporcionou a tomada de consciência:

- do meio em que vivem;
- da sua relação com a escola;
- da evolução do espaço escolar;
- da importância de reflectir sobre si próprio e do seu percurso de vida, integrado numa comunidade;
- da existência de outros mundos e dos problemas globais.

Entendemos, importante, elencar um outro ponto forte deste processo, no desenvolvimento deste NG – os alunos começam a colocar a hipótese de realizar uma visita de estudo ao estrangeiro. A ideia começa a germinar, em parte devido ao trabalho realizado pela co-docente desta área de formação, particularmente a análise de excertos da obra de Eça de Queiroz, a *Cidade e as Serras*, reforçada pela tomada de consciência de mundos opostos, apesar de complementares. Nesta fase, os discentes começam a sugerir sair do espaço social, cultural e geográfico sob o qual sentem domínio, para partirem em busca do desconhecido, de uma experiência diferente.

Todavia, apesar da vontade demonstrada de conhecer outras cidades, os alunos não perdem de vista a perspectiva local, e começa também, neste momento, a colocar-se a possibilidade de

restaurar a sala onde têm aulas, como um contributo que querem deixar para a melhoria da escola.

No que concerne os resultados dos trabalhos efectuados neste NG, podemos constatar, através da análise da respectiva grelha de observação de trabalhos (cf. Figura 22), uma evolução no desempenho dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à capacidade pesquisar e seleccionar informação; à capacidade de argumentação e expressão, bem como à capacidade de desenvolverem um trabalho autónomo.

Nesta fase do trabalho, consideramos importante destacar este progresso, pois, estes eram alguns dos pontos fracos, quando iniciámos este curso. Na verdade, é notório o aumento da autonomia com que estes alunos desenvolvem actualmente os seus trabalhos, a forma como argumentam as suas opções e como manuseiam os equipamentos informáticos.





CLC Ano lectivo 2008/09	ESCOLA EB 2,3/S PEDRO FERREIRO Educação e Formação de Adultos – EFA, NS	Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade
-------------------------------	--	--

Nome	Conteúdos - UM						Processo de trabalho				Realização						
	Temáticas abordadas						Elaboração				Competências desenvolvidas						
	A Cidade e as Suas Esc. de Quilómetros	O Homem, Segda. de Malto Brejner Andreass	Terramoto e reconstrução de Lisboa em 1755	Evolução do centro da Vila e da escola	Contrastes cidade/campo	Contrastes urbano/argenteo e Mobilidade	Referências Bibliográficas	Trabalho escrito	Resumo e seleção	Colaboração	Tipo de trabalho escolhido	Apresentação	Autonomia	Expressão Escrita e Funcionamento de Língua	Comunicação	Criatividade	Envolvimento
Ana C.	✓	✓	NO	NO	NO	CF	✓	✓	CF	✓	PPP	✓	CF	✓	CF	CF	CF
Carlos I.	✓	✓	NO	CF	NO	NO	✓	✓	CF	✓	PPP	✓	CF	✓	CF	CF	CF
Carlos S.	CD	CD	NO	NO	CF	NO	✓	NO	NO	✓	CDap	✓	CF	✓	✓	CF	CF
Edmundo A.	CD	CD	CF	NO	NO	NO	✓	✓	CF	✓	PPP	✓	CD	✓	✓	CF	CF
Fernando S.	CD	CD	NO	CD	NO	NO	✓	✓	CD	✓	Entrevista	✓	CD	✓	CD	CF	✓
Filomena P.	✓	✓	NO	CF	NO	NO	✓	✓	CF	✓	Trab. escrito	✓	CF	✓	✓	CF	CF
Idalina	CF	✓	NO	NO	CF	NO	✓	CF	CD	✓	Trab. escrito	✓	CD	✓	CD	CF	CF
Luís L.	CF	CF	NO	NO	NO	CF	✓	CF	CF	✓	Trab. Escrito	✓	CF	✓	CF	CF	CF
Fátima M.	✓	CF	NO	CF	NO	NO	✓	CF	CF	✓	Trab. escrito	✓	CF	✓	CF	CF	CF
Fior G.	✓	✓	NO	CF	NO	NO	✓	CF	CF	✓	Trab. escrito	✓	CF	✓	CF	CF	CF
Isabel C.	CD	✓	NO	CD	NO	NO	✓	✓	CD	✓	Entrevista	✓	CD	✓	✓	CF	✓
Pedro R.	CD	CD	CF	NO	NO	NO	✓	✓	CF	✓	PPP	✓	CF	✓	✓	CF	CF
Vítor R.	✓	✓	NO	CD	NO	NO	✓	✓	CD	✓	PPP	✓	CF	✓	CF	CF	CF
Salvador I.	✓	✓	NO	CF	NO	NO	✓	✓	CF	✓	PPP	✓	CF	✓	CF	CF	CF
Suso A.	✓	✓	NO	NO	NO	CF	✓	✓	CF	✓	PPP	✓	CF	✓	CF	CF	CF

Legenda: no – não observado; cf – com facilidade; cd – com dificuldade;

Figura 22 – Grelha de Observação de Trabalhos NG UM

### 3.1.4 *Núcleo Gerador:* Equipamentos e Sistemas Técnicos – Gerir experiências

Terminado o NG Urbanismo e Mobilidade, e tendo aí germinado algumas possibilidades de trabalho que todos desejamos se concretizem, impõe-se desenvolver os NG's previstos para o segundo ano do curso, a saber:

- Saúde;
- Economia e Gestão;
- Equipamentos e Sistema Técnicos;
- Ambiente e Sustentabilidade.

Neste sub-capítulo, optamos por analisar a implementação do NG Equipamentos e Sistemas Técnicos – nas Áreas de Formação de CLC e STC – e Programação, em CP, pois, ele resulta de um encadeamento do trabalho realizado anteriormente e porque é nele em que observamos a consolidação de competências que os alunos têm vindo a desenvolver, nomeadamente o reforço de competências transversais, bem como a interligação entre as aprendizagens formais, informais e não formais, que se evidencia de forma clara. Todavia, de modo a não criar um hiato no nosso processo de reflexão sobre a acção, referimos brevemente que, no NG Saúde, prosseguimos as estratégias de desenvolvimento de competências associadas à pesquisa histórica; à autonomia e à reflexão pessoal.

No âmbito da co-docência, exploramos com o grupo temáticas ligadas aos descobrimentos portugueses, particularmente no que concerne às dificuldades das viagens marítimas, às doenças e às terapêuticas usadas. As áreas de investigação surgiram de acordo com as opções dos estudantes, que desenvolvem projectos individuais ou de pares, abordando temáticas como as características de algumas doenças e possibilidades terapêuticas; o envelhecimento saudável; os tratamentos tradicionais, e também o surto de gripe, do início de século XX. Relativamente a este assunto, surgem dois projectos, o que, quanto a nós se deve ao facto de este ser um tema que desperta curiosidade, uma vez que, coincidentemente, estamos sob ameaça de um surto de Gripe A. Do grupo-turma, três alunos optam por desenvolver um trabalho de ordem mais pessoal, sob a forma de uma narrativa de experiências pessoais, associadas a episódios das suas vidas. Neste NG, a actividade principal desenvolvida pelo grupo – a actividade integradora – prende-se mais directamente da área de formação STC, uma vez que a formação inicial dos seus docentes

se coaduna mais com as temáticas, sugeridas pelo *Referencial de Competências-Chave*. Assim, é criado um Herbário e organiza-se uma Mostra de Chás, aberta à comunidade. Estas são as razões pelas quais o nosso contributo para a actividade se torna menos visível, já que ele é essencialmente relacionado com competências transversais, nomeadamente a pesquisa de informação e a promoção do trabalho colaborativo.

De uma forma igualmente sintética, mencionamos o NG Economia e Gestão, em que nos deparamos com novos dilemas e incertezas que, contudo, nos levam à consciencialização cada vez maior de quão crucial é a existência de uma construção curricular integrada e de quão fundamental é a flexibilização curricular, até porque, o que temos procurado com o nosso trabalho docente, é, como anteriormente afirmámos, unir e não separar, não perdendo de vista a perspectiva holística da educação. Nesta fase do processo, os nossos dilemas estão relacionados, por um lado com o compromisso assumido com os alunos sobre as actividades propostas, aquando do trabalho no NG Urbanismo e Mobilidade – a organização de uma visita de estudo ao estrangeiro – e, por outro, com a gestão do tempo a distribuir para cada NG. Quando se privilegia um trabalho centrado na autonomia e na metodologia de projecto, não conseguimos ter um controlo rigoroso da gestão do tempo – talvez seja este o grande constrangimento neste modelo de aprendizagem.

Seguindo os princípios que têm norteado o nosso trabalho, ao longo de todo este processo – promover o envolvimento dos alunos no seu próprio processo de formação – não podemos deixar de ter em conta o compromisso assumido com a turma. Assim, nesta fase, começamos a trazer cada vez mais os alunos à programação, por um lado, e por outro, em equipa pedagógica, reduzimos o tempo inicialmente proposto para o NG Economia e Gestão, o que nos permite retomar o trabalho delineado no NG Urbanismo e Mobilidade, e começar a criar pontos de sequencialização, isto é, a criar uma ponte de significação entre este NG: Economia e Gestão e o seguinte Equipamentos e Sistemas Técnicos. O que verdadeiramente empreendemos, com esta estratégia, é um reforço da articulação, alargando-a a nível dos NG, ou seja, passamos a promover a articulação com três níveis de abrangência:

- a nível da co-docência;
- a nível das diferentes áreas de formação;
- a nível dos NG.

Realçamos que o processo de preparação realizado em Economia e Gestão é fundamental para a concretização das actividades propostas pelos alunos, tanto na elaboração de um orçamento pessoal, em que o nosso contributo passa por propor a integração de um orçamento cultural, no orçamento familiar, levando-os a compreender que, dependendo dos interesses e das possibilidades económicas de cada um, há uma enorme diversidade de propostas culturais, próximas do local onde vivem. Como consequência desta actividade, realizamos uma saída de campo para assistir a um concerto de um músico reconhecido em Portugal, que se realiza numa cidade próxima. Destacamos também que, numa das aulas, um dos alunos partilha, connosco e com os colegas, alguns conhecimentos que tem a nível do *Publisher*, dinamizando o que podemos chamar um *Workshop*, em que o grupo explora diferentes potencialidades do programa, tendo mesmo alguns alunos elaborado os seus cartões de visita profissionais.

Ainda no decorrer das actividades deste NG, começamos a ponderar os custos da viagem a Paris e a verificar a necessidade de tomar decisões para proceder à marcação antecipada de voos e hotel, de forma a que, dessa maneira, conseguíssemos valores mais competitivos. É neste sentido que começamos a ver, na visita de estudo a Paris, uma linha condutora, que decorre do trabalho realizado no NG Urbanismo e Mobilidade, e que persiste no NG Economia e Gestão, mas que só será levada a cabo no NG ‘Equipamentos e sSistemas Técnicos’. Apresentamos, então, de forma mais detalhada, o trabalho relativo a EST e Programação, na medida em que as propostas dos alunos são implementadas nestes NG’s.

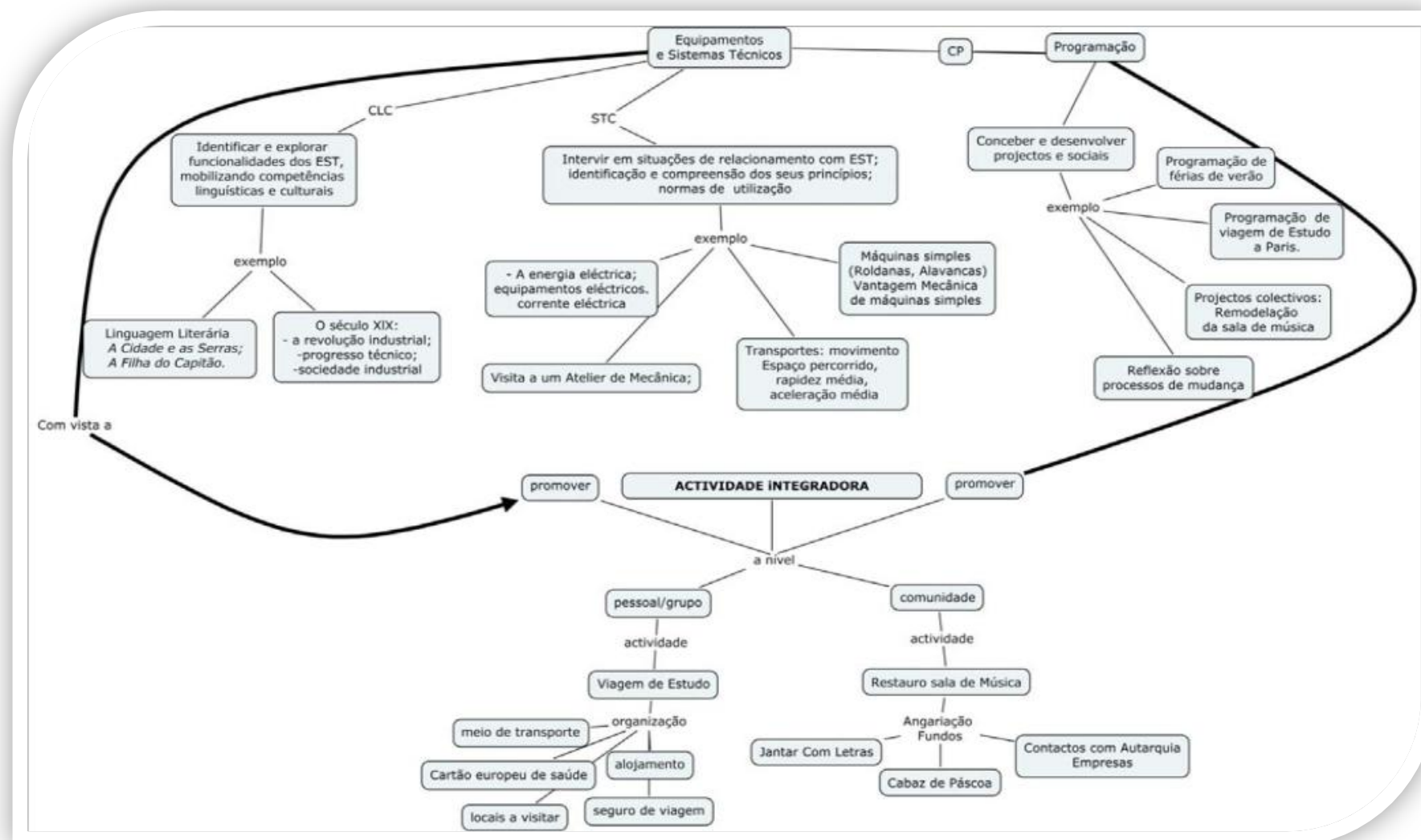
O *Referencial de Competências-Chave* (2006), propõe, como mencionamos anteriormente, a realização de uma actividade integradora que permita a mobilização das aprendizagens. Neste caso específico, começamos a planificar com a intenção de dar corpo às opções que os alunos identificaram antecipadamente como sendo o que gostariam de desenvolver:

- uma visita de estudo a Paris;
- o restauro de uma sala de educação musical da escola.

Desta maneira, tanto o *desenho curricular* como o *desenho didáctico*, se geram em torno das propostas apresentadas pelos alunos, o que se configura como um desafio acrescido, na medida em que o nosso ponto de partida são as actividades e, delas nascem as competências, os conteúdos, os objectivos e as estratégias. Como forma de irmos

planeando os projectos a que pretendemos dar corpo, construímos, em equipa pedagógica, um esquema de trabalho, que envolve todas as áreas de formação, e que engloba as unidades de competências bem como alguns dos conteúdos mais relevantes para a prossecução das actividades.





Esquema 2 – Articulação NG Equipamentos e Sistemas Técnicos e Programação

Este esquema de trabalho, que aqui reproduzimos, apresenta duas vertentes a nível da sua execução – uma mais ligada à turma e outra com uma componente muito forte de intervenção na comunidade. Digamos que, tal como está expresso no esquema, todo o trabalho vem a convergir, não apenas numa, mas em duas actividades com características distintas. Na verdade, podemos afirmar que umas das actividades pensadas para a angariação de fundos, assumiu tais proporções que, *per se*, pode ser considerada outra actividade integradora.

O ‘Jantar com Letras’, planeado como forma de angariar fundos para a reconstrução da sala de educação musical, transforma-se – pelas proporções assumidas e pelo envolvimento e trabalho necessários – numa terceira actividade integradora, que ocorreu em simultâneo com o restauro da sala de educação musical. Assim, a vertente comunitária de que a “actividade mãe” por si só se revestia, alargou-se também a esta outra, pois ela foi pensada para todos os elementos da comunidade educativa, nos diferentes tipos de colaboração implicados:

- ajuda à realização das diferentes tarefas – cozinhar, servir às mesas, divulgar, ceder materiais;
- participação na actividade em si mesma – cerca de 150 pessoas compareceram ao evento, o que para uma localidade das dimensões de Ferreira do Zêzere é bastante significativo.

No que respeita à visita de estudo, todas as decisões são tomadas em grupo-turma, tanto a nível dos seus aspectos práticos – a reserva de voos e alojamento, a necessidade de prevenção de eventuais problemas, que leva à contratação de um seguro de viagem e ao pedido do cartão europeu de saúde – como a nível da escolha do melhor percurso a realizar, no sentido de rentabilizar os dois dias em que a viagem decorre. Destacamos, aqui, o exemplo de como o simples acto de pedir o cartão europeu de saúde, é um meio para a realização de uma actividade articulada e integrada, pois mediante a intervenção dos docentes de CP, assume-se como uma tomada de consciência, por parte dos alunos, da sua qualidade de cidadãos europeus. É, então, motivo para uma abordagem da identidade nacional e cidadania europeia, que levam à pesquisa de material da CE, à sua discussão e, consequentemente, para além da construção de conhecimentos, à tomada de consciência,



por parte dos alunos, da sua identidade enquanto cidadãos europeus e dos direitos que esse estatuto lhes confere.

Importa mencionar que nenhum dos discentes tinha visitado Paris e que, a maior parte deles, nunca tinha feito uma viagem de avião, nem tinha sequer saído do país. Daí se ter verificado um grande entusiasmo nos preparativos e também algum consumo de tempo de aula.

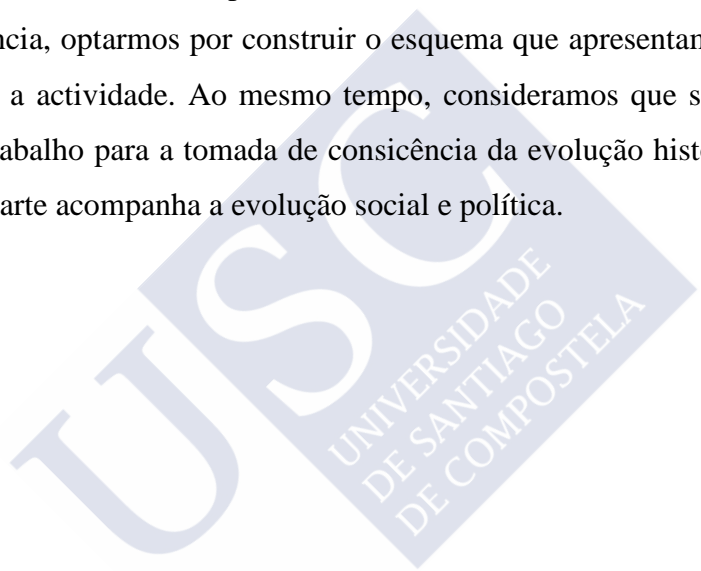
No que diz respeito à criação do roteiro de visita, alguns locais são evidentes:

- a Tour Eiffel;
- o Musée des Arts et Métiers;

A primeira porque está no imaginário de todos e porque nos permite abordar a comemoração da Revolução Francesa, de 1789, bem como a arquitectura do ferro muito associada à Revolução Industrial; possibilita também a relação estabelecida com a Ponte de D. Luís, no Porto, e o elevador de Santa Justa em Lisboa, que serve para reforçar a consciência do não isolamento dos países europeus, sobretudo na época vigente, em que a cidadania europeia ganha significado. O segundo, porque se enquadra directamente nas temáticas deste NG devido à sua colecção, que faz o percurso cronológico de variadas tecnologias até à actualidade, das quais podemos destacar: tecnologias e instrumentos de construção e de comunicação; energia; mecânica e transportes.

Sob proposta dos docentes, incluímos, no itinerário, o Musée du Louvre, museu para o qual os alunos não estão muito motivados, mas que, após alguma negociação, acabam por aceitar. Apresentamos também a proposta de um passeio de barco, no rio Sena, e uma visita breve a Pigalle, no sentido de proporcionar a experiência de ver o *Moulin Rouge* que, apesar de remontar ao século XIX, é um símbolo da Paris dos anos Vinte, temática que fez parte do estudo para a preparação da peça de teatro, levada a cena no final do ano lectivo anterior. A Catedral de Notre Damme não está inicialmente no nosso propósito de visita, mas acaba por integrar o plano de viagem, na medida em que é sugerida por um aluno, que convidamos, de imediato, a apresentar a Catedral aos colegas, o que se veio a verificar junto do próprio monumento.

Face ao exposto, realçamos dois pontos que quanto a nós são cruciais: o primeiro é a nossa qualidade de orientadores do processo ensino e aprendizagem, ao partir da vontade dos discentes, mas propondo novas aprendizagens, o que é claro na linha de pensamento de Longworth (2005); o segundo ponto que destacamos é que as aprendizagens que consideramos mais ricas e mais relevantes ocorrem, neste caso, em situação de saída de campo, não sem antes, contextualizarmos alguns aspectos marcantes da evolução da história europeia, no que aos locais a visitar diz respeito. Todo o trabalho prévio de planeamento foi muito exigente, na medida em que, ao procurarmos rentabilizar o mais possível os dois dias de aulas de campo, realizamos actividades de aula muito focadas em dotar os alunos de conhecimentos prévios sobre os locais a visitar. É com essa finalidade que, em co-docência, optamos por construir o esquema que apresentamos em seguida, de modo a focalizar a actividade. Ao mesmo tempo, consideramos que se trata de um bom instrumento de trabalho para a tomada de consciência da evolução histórica, diacrónica, e da forma como a arte acompanha a evolução social e política.



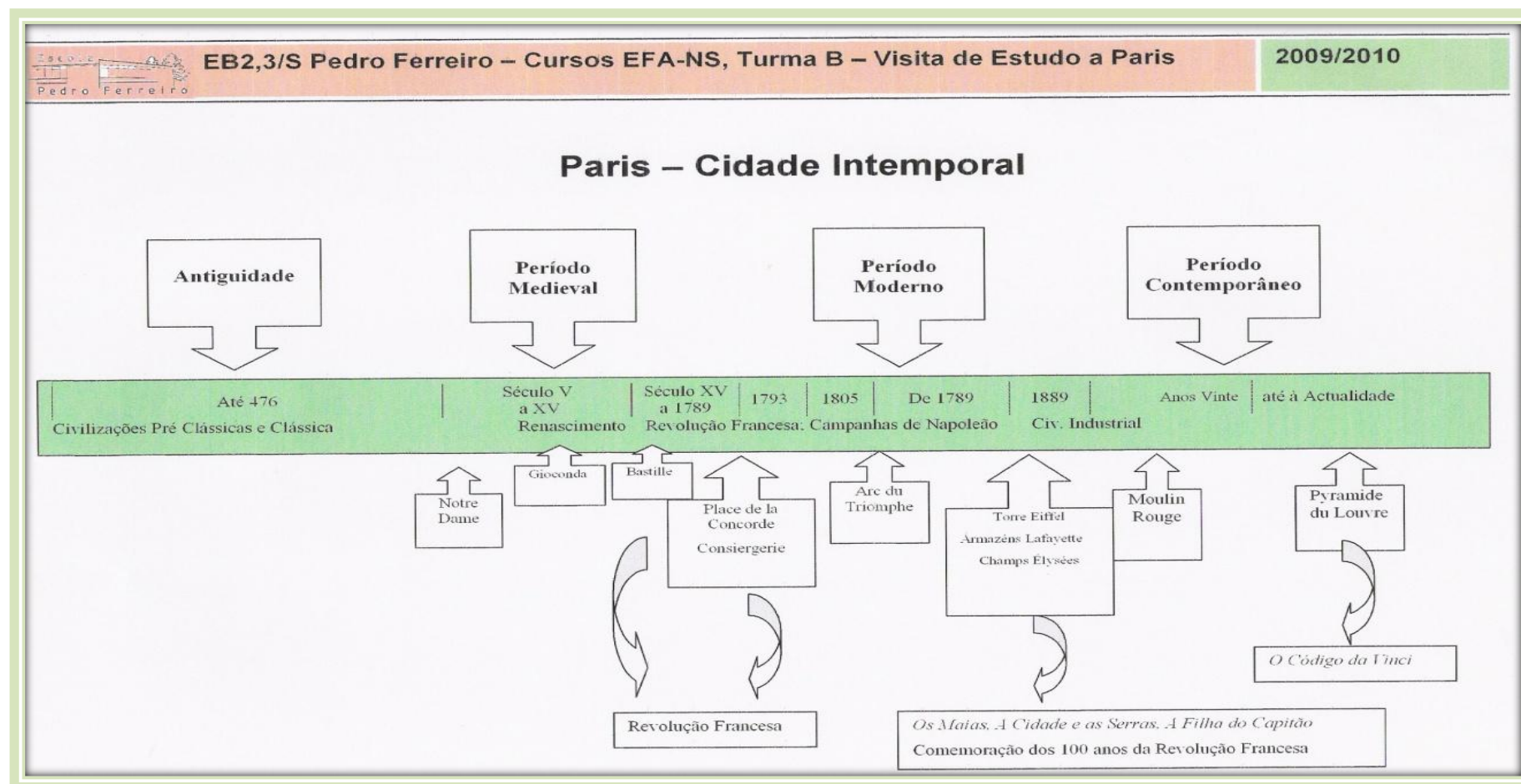


Figura 23 – Contextualização de visita de estudo a Paris - perspectiva da co-docência

Em suma, com a organização desta actividade, nas suas diversas dimensões, articulamos, não só as diferentes áreas de formação, como espelha o esquema 2, mas também a perspectiva histórica com a literatura, na perspectiva da co-docência. Tal como observamos na Figura 23.

Para além do enriquecimento a nível do conhecimento histórico, destacamos também uma componente relacionada com a abertura de horizontes culturais. Lembramos que estamos perante um grupo de pessoas residente no interior e num meio rural, que sai em actividade de aula para uma cidade europeia com enorme riqueza. Esta experiência provoca nos estudantes uma satisfação enorme. Desta maneira, realçamos, por um lado o agrado evidenciado pelos alunos, por outro o aprofundar de laços interpessoais de uma forma em que as emoções estão muito presentes, tanto na fase preparatória, como durante a viagem. Também o regresso atinge um elevado grau de intensidade emocional; é um momento em que todos os participantes mostraram a sua enorme satisfação e alegria por terem concretizado esta actividade, mas, ao mesmo tempo, mostram vontade em desenvolver na escola um projecto de aprendizagem comunitário, que irá resultar na sua última actividade, enquanto alunos.

Estamos certas que, melhor que qualquer tentativa de descrevermos as experiências sentidas e vividas pelos alunos, são as suas próprias palavras que melhor descrevem como sentiram esta viagem. Por isso, apresentamos dois excertos de trabalhos que realizaram no regresso e que demonstram não só as aprendizagens realizadas, mas também as emoções que esta actividade lhes provocou.

*Paris é uma cidade mágica! Aos meus olhos, tudo o que visitava era maravilhoso. É uma cidade muito agitada, onde existe muito movimento, misturas de raças e de cores, Paris é uma cidade que se deve descobrir ou redescobrir!*  
(...)  
*O Musée des Arts et Métiers tem em exposição mais de 40.000 objectos.*  
*Gostei muito de visitar este Museu, não só pela sua diversidade de objectos, mas porque aqui temos mais a noção de como se tem evoluído tanto em tão curto espaço de tempo.*  
*De todos os objectos o que mais me despertou a curiosidade e admiração foi o início do computador, a sua grandiosidade, comparado com os nossos Computadores de hoje.*  
(...) *O meio de transporte mais usado por nós foi o metro, era a maneira mais fácil de nos deslocarmos com maior rapidez.*  
*Foi muito agradável andarmos neste meio de transporte, o nosso grupo era espectacular – onde chegava transmitia alegria, simpatia e diversão. Foi inesquecível!*  
*O regresso foi a parte da viagem de estudo que menos gostamos.*

*Todos queríamos ficar mais dias. A cidade de Paris é linda; é uma cidade histórica com muitos monumentos que gostaríamos de ter visitado, falo por todos, pois nós éramos um grupo e todos partilhámos da mesma opinião.*

*Esta visita de estudo ficará para sempre no meu coração, os meus colegas os que foram e os que não puderam ir, os nossos queridos professores que nos proporcionaram poder fazer esta visita, principalmente as Professoras (...) que nos acompanharam e, para além de serem nossas professoras, preocuparam-se em ensinar-nos cada vez mais, estiveram sempre preocupadas com o nosso bem-estar!*

*Fátima*

Evidência 20 – Relato de uma aluna relativa à visita de estudo a Paris (Fátima)

Consideramos este primeiro excerto muito rico e, assim, destacamos:

- a observação da multiculturalidade da cidade;
- os aspectos de ordem mais direccionada para o NG em estudo na referência:
  - ao Musée des Arts et Metiers;
  - aos transportes;
- a valorização da experiência partilhada em grupo;
- a expressão dos sentimentos de alegria e bem-estar.

Uma outra aluna apresenta o seu relatório sobre a viagem de estudo nos seguintes termos:

*Eu gostei muito da viagem, apesar de ter sido muito cansativa, principalmente no primeiro dia, por não termos dormido na noite anterior por causa de irmos para o Porto apanhar o avião.*

*Eu confesso que, depois de chegar ao aeroporto, em Beauvais, entrar no autocarro e começarmos a ver as ruas (...), conforme íamos passando, ia um bocadinho desmotivada, e ia pensando “mal empregado tempo”. Esta sensação manteve-se quando fomos ao museu “Arts et Metiers”. Confesso que não achei nada de mais.*

*Resumindo, só comecei a gostar da viagem e a aproveitá-la mesmo depois de chegarmos ao hotel e de descansarmos um bocadinho. Já mais descansados, fomos visitar a Torre Eiffel. De tudo o que vimos, foi sem dúvida o que mais gostei. Normalmente ouvimos falar muito dela, afinal é o símbolo de Paris! Só de estar perto dela já é bom, mas a sensação de subir ao topo é espectacular. Ver aquela cidade maravilhosa, iluminada... Bem, não há palavras, é mesmo lindo.*

*(...). De manhã acordámos todos fresquinhos e cheios de vontade de passear. Tomámos um pequeno-almoço delicioso e lá fomos nós... Também gostei de ir ao Museu do Louvre. Apesar de termos visto muito pouco, gostei do que vi. Embora os museus não sejam muito a minha praia, confesso que gostei – aquela pirâmide e aqueles repuxos de água dão uma beleza muito grande àquele sítio.*

*Suse*

Evidência 21 – Relato de uma aluna relativo à visita de estudo a Paris (Suse)

No caso deste segundo testemunho, salientamos:

- a tomada de posição face aos lugares visitados;
- a expressão de sentimento de desapontamento face à chegada;
- a expressão da emoção face à Torre Eiffel.

Registamos, finalmente, excertos de comentários das mesmas alunas, posteriores às reflexões apresentadas, mas que justificam a sua escolha para constarem do seu portefólio de aprendizagem. Eles constituem a reflexão final solicitada e neles é referida a felicidade e a importância desta primeira oportunidade de viajar de avião.


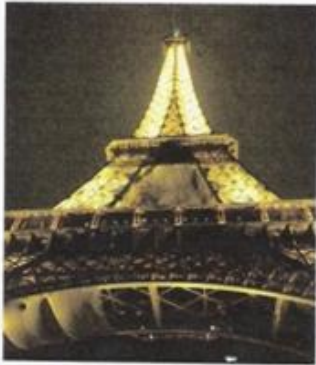


Evidência 22 – Relato de alunas, sobre visita de estudo a Paris (Fátima)



### Viagem a Paris

Este foi o trabalho que eu mais gostei de fazer , pois foi a turma que escolheu o destino da viagem e Paris é uma cidade linda tem muitas coisas interessantes para visitar. E como é obvio é um trabalho que não poderia faltar no meu portefólio. Esta foi a primeira viagem que eu fiz. Nunca tinha viajado para fora de Portugal e ir a Paris, ainda por cima de avião foi muito bom. Foi pena não termos ficado mais tempo para visitar mos mais coisas e ver mos tudo com mais calma. Mas já foi muito bom, se calhar foi a única hipótese de lá ir.

Eu gostei muito de tudo o que vi mas o que eu mais gostei de ver foi a Torre Eiffel, vale mesmo a pena pois a vista lá de cima e a cidade iluminada é mesmo linda.

Evidência 23 – Relato de alunas, sobre visita de estudo a Paris ( Suse)

Na nossa perspectiva, o que mais marca o desenvolvimento do NG Equipamentos e Sistemas Técnicos é o envolvimento do grupo nos projectos, a capacidade de inovação e de empreendedorismo, o empenho, a conquista da autonomia, enquanto estudantes, e, numa fase posterior do processo, destacamos igualmente a aplicação de aprendizagens não formais e informais que resultam na sua intervenção prática – que agora passamos a analisar.

O que mais realçamos é, portanto, o produto que resulta de um modelo de trabalho colaborativo e que, tal com já mencionámos, veio a convergir uma actividade mais relacionada com o próprio grupo – a visita de estudo a Paris, que acabámos de apresentar – e uma outra, que implica uma intervenção comunitária, que não se confina à intervenção na



escola – a recuperação da sala de Educação Musical – e que conduz o grupo a vários contactos com entidades do concelho e a algumas actividades de angariação de fundos.

Numa fase em que surgem frequentemente problemas técnicos com a utilização da internet na escola, enquanto ainda desenvolvíamos o NG Urbanismo e Mobilidade, o grupo começa a ponderar a realização de um projecto com um cariz mais prático, ao mesmo tempo que manifesta vontade de deixar na instituição uma evidência da sua passagem. Em 2004, a OCDE, no documento “Lifelong Learning – Policy Brief”, menciona que:

With regard to adult learners, research suggests that they are most motivated when their learning involves drawing on past experience, when learning is located in the context of their own lives, when it is applied to real problems and when they have choice and control over what they learn (...) Learning takes many forms and takes place in many different settings, (...). (OCDE, 2004:5)

O que a OCDE apresenta, está em grande conformidade com a situação que estávamos a vivenciar, ou seja, a aprendizagem dos alunos está a direccionar-se cada vez mais para um problema que estes entendiam como real e, enquanto pais de alunos que já frequentaram a escola, ou, noutros casos, que ainda a frequentam, sentiam que esta iniciativa era importante.

Como referimos em capítulo anterior, muitos destes alunos terminaram o ensino básico já num curso de educação de adultos e a ‘sua’ sala é também usada como sala de Educação Musical, mas sem as condições adequadas. Desta forma, começam então a dar corpo à outra ideia que apresentaram no NG Urbanismo e Mobilidade, que é o restauro da sala 25. De um projecto aparentemente simples – no início a ideia é pintar a sala e restaurar os armários – evolui-se, pois a ideia cresce e torna-se mais ambiciosa. Registamos assim, um salto qualitativo para outro projecto, que envolve a insonorização e a iluminação da sala, a aquisição de armários e uma decoração mais apropriada.

Esta mudança de plano deve-se à eficácia do processo de angariação de fundos – foram bem sucedidos os pedidos dirigidos à autarquia, a uma fundação local e a empresas locais. No entanto, o novo plano implicava mais despesas já não comportadas pelos patrocínios obtidos. Assim, a turma decidiu fazer duas outras intervenções, a nível de obtenção de recursos financeiros que foram:

- a criação de um ‘Cabaz de Páscoa’;
- a realização de um jantar de angariação de fundos.

Para esta última actividade, por iniciativa de um dos alunos, foi convidado um músico conhecido a nível nacional. Este ‘Jantar com Letras’, em que à música se associa a poesia, componente que foi mais da responsabilidade da co-docente com quem trabalhamos, reuniu cerca de 150 participantes, o que consideramos um número elevado, face às dimensões do concelho. No trabalho que em seguida apresentamos, a Vitória, depois de descrever os procedimentos para organizar a actividade, refere claramente: “(...) este jantar foi um sucesso; tivemos a sala esgotada, as pessoas aderiram imenso à ideia.” Tanto no último como no penúltimo parágrafo, a aluna revela orgulho pelo projecto e apela à importância do trabalho colaborativo.

#### REFLEXÃO SOBRE OS TRABALHOS:

Realizamos a tarefa de restauro da sala de música. Foi um trabalho que gostei imenso de fazer.

Para se conseguir esse projecto tínhamos de realizar dinheiro, então começamos por fazer rifas, onde o prémio foi um cabaz de Páscoa, oferecido pelos alunos da turma, pedimos patrocínios a empresas, onde algumas colaboraram. Realizámos algum dinheiro, então avançamos com a remodelação.

Mas como o dinheiro não era suficiente para o pretendido, pensamos em realizar um jantar para angariar mais fundos, onde convidámos o músico Pedro Barroso para alegrar a sala, e para que a aderência fosse maior, onde tudo se conseguiu concretizar.

Então, este jantar foi um sucesso, tivemos sala esgotada, as pessoas aderiram imenso à ideia. A sala estava muito bonita, a decoração estava um espectáculo, deu muito trabalho mas valeu a pena.

E com tudo isto conseguimos a realização do restauro da sala, penso que deixámos uma boa imagem da turma, e fica uma marca nossa pela passagem por esta escola. Se não fosse com a colaboração de todos os professores e alunos não se conseguia realizar.

Na realidade, em resultado da nossa *praxis*, podemos afirmar que o projecto de restauro da sala de Educação Musical resultou em muito da motivação dos estudantes (cf. Anexo 10); do seu trabalho autónomo; dos seus relacionamentos sociais, que facilitaram contactos com a comunidade; da sua criatividade e capacidade de inovar e empreender; e, muito em particular, das aprendizagens não formais que foram construindo, ao longo das suas vidas. Retomando o documento anteriormente citado, “All types of learning need to be recognized and made visible, according to their content, quality and outcomes rather than their location and form.” (OCDE, 2004:5)

Ultrapassamos nós também, no desenvolvimento deste trabalho, espaços tradicionais de sala de aula, tempos tradicionais e até mesmo processos tradicionais de ensino e aprendizagem. A dado momento, o espaço da aula muda radicalmente; os alunos já não estão num lugar específico, os professores já ocupam outros espaços, tal como é mencionado no trabalho que apresentamos, a aluna escreve “o Sr professor David também andou a deitar massa na parede e a prof. Andreia andou a pintar (...)” e, contudo, ainda que num contexto mais informal, todos realizam aprendizagens.

Tal como indicamos anteriormente, os nossos tempos deixam de ser tempo de aula de CP, CLC ou STC e passam a ser tempos comuns. Também a duração da aula perde o sentido, tal como refere a Idalina, no documento que apresentamos: “até passaram lá as últimas noites com muito entusiasmo” e, na realidade, no último dia, para a finalização de todos os detalhes, a aula durou até às seis horas da madrugada.



Evidência 25 – Restauro da sala de Educação Musical



No dia 20 de Março de 2010, os alunos da Turma EFA começaram a renovar a sala de música. O que os levou à renovação foi gostar de fazer esse trabalho, e não haver internet, por vezes aborreciam-se e pensaram em tomar essa iniciativa. Em primeiro lugar, tiveram as medidas; a seguir fizeram furos no <sup>tecto</sup> teto com berbe-quim eléctrico; aí, a seguir colocaram os pernos com uns parafusamentos e colocaram lá as calhas onde foi posto o pladur; depois de terem uma parte de pladur colocaram a lá de rocha; viram que era melhor assim. <sup>Ao mesmo tempo</sup> ~~foram~~ também pintando os armários de várias cores, depois de o S. Ideias ter explicado como se misturavam as tintas, e eram tão variadas, principalmente as tintas dos armários! Mas, antes de pintarem, os armários, foram <sup>lixados</sup> ~~andou-se~~ com a lixa a lixá-los. Colocaram as tábuas de ferro na parede para aí serem postas as prantais de música. <sup>de seguida,</sup> andaram a colocar calhas perto dos roda-pés. <sup>e depois</sup> a seguir foi o quadro normal. <sup>após</sup> depois de já terem a alcatifa e de seguida os quadros um com figura de música e outro com alguns dados <sup>das empresas que contribuíram</sup> ~~de~~ que beneficiaram para a sala alguns apenas.

O Sr. Luís andou a fazer a pintura ao cimo dos armários, que ficou bem com um bocadinho de ajuda do Sr. prof. Davide, que queria ver uma pintura bonita e ficaram colocadas as luzes, focos. O Sr. prof. Davide também andou a deitar massa na parede a prof. Andréia andou a pintar, que tem mesmo feito! As outras prof. também fizeram outras coisas. Todas colaboraram e de que madeira! Até passaram lá as últimas noites com muito entusiasmo.

Conclusão

Eu fiquei com umas ideias de como se faz um tecto falso - ouvia falar de tectos mas não sabia e, mas tintas dos armários, fiquei com ideias, <sup>por exemplo</sup> ~~que se deve~~ lixar primeiro fica melhor.

16/6/2010

Importa ainda referir que associamos, no desenvolvimento deste NG, as duas vertentes que temos sempre presentes no processo ensino e aprendizagem – a dos conteúdos e a do aperfeiçoamento de competências. Os *outcomes* que julgamos poder realçar relacionam-se, a nível do saber, pela a aplicação de conhecimentos adquiridos de forma formal, informal e não formal, e a consciência, por parte dos alunos, de como podem proporcionar ao grupo a partilha dos seus conhecimentos que, na maioria dos casos, nem têm ligação directa com a sua profissão. Realçamos também uma das outras vertentes – a do saber fazer e do saber ser, que neste NG, assumiu um carácter de grande relevo:

- Nível do saber fazer / aplicação prática
  - planeamento e construção de projectos;
  - investigação;
  - utilização das TIC;
  - utilização de técnicas de modelos de comunicação oral e escrita de acordo com as necessidades e os contextos;
  - execução do projecto;
  - reflexão.
- Nível do saber ser e saber estar/ nível emocional
  - superar ansiedades;
  - gerir contratempos;
  - gerir entusiasmos e medos;
  - gerir satisfação e orgulho;
  - reflexão.

Assim, apresentamos a última grelha de observação, elaborada em co-docência para o registo de alguns dos indicadores evidenciados pelos alunos. Tal como nas grelhas anteriores, procuramos aqui realçar tanto o nível do conhecimento como as aprendizagens associadas às competências transversais.

Importa destacar o progresso dos alunos, no que respeita às aprendizagens realizadas, quer a nível do desenvolvimento do trabalho autónomo, quer a nível do seu envolvimento no último projecto do grupo. Destacamos também que houve uma partilha muito rica de

aprendizagens não formais e informais, entre todos os elementos do grupo, uma vez que cada um mobiliza conhecimentos e experiências da sua prática quotidiana.

Creemos que, pela evolução notória, que ressalta da análise das diferentes grelhas, ao longo do curso, podemos afirmar que este foi um desafio que correspondeu às nossas expectativas. Sabemos, no entanto, particularmente no caso de alguns alunos, que seria necessário mais tempo, para que desenvolvessem plenamente as suas aptidões. Mesmo assim, e sabendo que o sucesso não é total, afirmamos que os nossos objectivos de partida foram alcançados.



CLC <u>Ano lectivo</u> <u>2009/10</u>		ESCOLA EB 2,3/S PEDRO FERREIRO Educação e Formação de Adultos – EFA, NS						Núcleo Gerador: EST						
	Conteúdos						Trabalho de campo: Processo Comum de trabalho: Recuperação da Sala de Música e Jantar com Letras Realização/ Apresentação							
	Da Economia pré-Industrial à Revolução Industrial: Paris como pólo cultural Europeu Programação de Projectos individuais e colectivos													
	Debate	Análise literária	Inferências: Actualidade de Eça de Queirós	Contextualização e Características de O Realismo	Categorias da narrativa	Produção escrita	Pesquisa Seleção de Informação	Aprendizagens Não formais	Autonomia	Estruturação de Discurso	Postura/ Tom de voz	Envolvimento na Actividade	Criatividade	Responsabilidade / cumprimento de prazos
Ana Catarina	✓	CD	✓	CD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Carlos Ideias	✓	✓	CF	✓	✓	✓	✓	CF	CF	✓	CD	CF	CF	CF
Carlos Silva	✓	CD	CF	✓	CD	✓	CF	CF	CF	✓	✓	CF	CF	CF
Fernando Silva	CD	CD	✓	CD	CD	✓	✓	CF	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Filomena Pinheiro	CF	✓	✓	✓	CF	✓	CF	CF	CF	✓	✓	CF	CF	CF
Idalina Lopes	CD	✓	✓	CD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Luís Lopes	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF
M.ª Fátima Mendes	✓	✓	CF	✓	✓	CF	CF	CF	CF	✓	✓	CF	CF	CF
M.ª Flor Godinho	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF
Maria Isabel Cruz	✓	✓	✓	CD	CF	CF	CF	CF	CF	✓	✓	CF	CF	CF
M.ª Vitória Ribeiro	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF
Salvador Inácio	CF	CF	CF	CF	✓	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF
Suse Antunes	✓	CD	✓	CD	✓	✓	✓	✓	CF	✓	CF	✓	✓	CF

Legenda: NO – não observado; CD – Com dificuldade; CF – Com Facilidade

Figura 24 – Grelha de observação de trabalhos NG EST



Chegadas ao fim da apresentação dos NG em estudo, para esta tese de doutoramento, no final do segundo ano do Curso EFA-NS, em que desenvolvemos o nosso trabalho, estamos seguras que damos um contributo para o desenvolvimento pessoal e social dos nossos alunos, promovendo, assim, a formação de cidadãos cuja consciência de si, do outro e do mundo sai mais alargada. Para nós, o percurso com este grupo é também importante pela possibilidade que nos dá de crescermos, quer em termos profissionais quer em termos pessoais. Destacamos, tal como temos vindo a fazer, como aspecto fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, o trabalho colegial e colaborativo que conseguimos desenvolver, sem o qual sabemos que o sucesso deste modelo de ensino está comprometido.

### 3.2 Refazer conceptual e pragmático

Conscientes dos desafios que as rápidas transformações a nível nacional, europeu e mundial nos exigem, continuamos a reflectir sobre o trabalho que desenvolvemos até ao momento, esperando que dele resulte uma resposta prática aos reptos que nos lançamos a nós própria, enquadrados nas demandas do mundo actual.

Na sequência da criação do curso EFA-NB, no ano 2000, através do Despacho Conjunto 1083/2000 de 20 de Novembro, em 2006, pela publicação da Portaria nº 817/2006, são criados os cursos EFA para o Ensino Secundário, modelo, sobre o qual desenvolvemos este trabalho de investigação. O Ministério da Educação, nessa altura, incentiva as escolas públicas a implementarem cursos EFA-NB e EFA-NS que, até então, estavam afastadas desta modalidade de educação de adultos, pois ela encontrava-se muito fortemente enraizada no âmbito da parceria entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação e daí que fosse implementada por instituições diversas. Neste momento, tal como tivemos oportunidade de enunciar a base legal, é a Portaria 230/2008, de 7 de Março, mas importa realçar que estamos, de novo, perante uma tendência para a redução da intervenção das escolas públicas, nesta modalidade de formação de adultos, pelo menos, no que à certificação escolar diz respeito. Do que temos conhecimento, maioritariamente pela comunicação social, a Tutela está a tomar decisões sobre a educação de adultos, que ainda não são do conhecimento público. O que está previsto para este ano lectivo é a manutenção de cursos de dupla certificação – escolar e profissional.

Encontramos nesta modalidade de formação vantagens evidentes, que passamos a enunciar:

- a valorização atribuída ao alunos;
- a valorização atribuída às suas experiências anteriores, atendendo às suas histórias de vida.

Desta mais valia decorre:

- a possibilidade de valorizar o que os aprendentes adquiriram, a nível informal e não formal;
- a possibilidade concedida às equipas pedagógicas de conceberem o currículo, em consonância com o perfil dos alunos.

O Ministério da Educação clarifica, como vimos, no *Referencial de Competências-Chave* (Gomes, 2006:20), a sua finalidade, indicando que este “(...) deve entender-se (...) como um quadro de referência a ajustar a cada adulto e a cada grupo, nos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens significativas para o projecto de vida de cada indivíduo, (...)”. As competências-chave elencadas têm, como temos evidenciado, um carácter orientador, e constituem uma das bases para a elaboração do *desenho curricular*.

De acordo com as Orientações, emitidas pela então Direcção Geral de Formação Vocacional, agora Agência Nacional para a Qualificação, os cursos EFA-NS, contemplam três Áreas de Formação, que têm de ser articuladas entre si, a saber:

- Cidadania e Profissionalidade [CP];
- Sociedade Tecnologia e Ciência [STC];
- Cultura Língua e Comunicação [CLC].

Na estrutura curricular destes cursos, como já tivemos oportunidade de referir (cf. Figura 25) , encontramos sete NG – comuns a CLC e STC – e oito NG a CP, o que implica que esta área de formação tenha mais 50 horas de formação relativamente às outras duas. O facto de haver esta diferença na carga horária é um factor muito problemático a nível da articulação curricular, na medida em que surge sempre um momento do curso em que um NG de CP está a ser planificado, de forma a abranger o final do NG, trabalhado em CLC e

STC e o início de outro. Pessoalmente, não entendemos o pensamento do legislador que, nesta matéria parece paradoxal, ao defender a gestão integrada do currículo, por um lado, mas, ao mesmo tempo, criando dificuldades e constrangimentos a essa tarefa.

De acordo com o *Referencial de Competências-Chave* (op.cit.:25), o NG é definido como um “(...) tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos a partir dos quais se podem gerar e evidenciar uma série de competências-chave”. No início destes cursos, cada NG desenvolvia-se, com base em quatro ‘Domínios de Referência’, nomeadamente: Domínio Privado, (DR1); Domínio Profissional, (DR2); Domínio Institucional (DR3) e Domínio Macro-estrutural, (DR4). Na figura 25, damos particular destaque ao NG Saberes Fundamentais, por ter sido o primeiro que trabámos, ainda seguindo estas orientações, particularmente no que respeita aos DR1 e DR2. Tal como podemos observar são definidos ‘Temas’, que, em cada NG, se apresentam associados a cada um dos Domínios de Referência. Todavia, tal como esclarecemos anteriormente, ao elaborar a primeira planificação referente ao NG Saberes Fundamentais, verificamos que esta proposta de compartimentar os DR, não serve o propósito da integração, nem espelha a complexidade humana, ideia explicitada por Morin (2002:52), ao afirmar:

(...) é impossível conceber a unidade complexa do humano por intermédia do pensamento disjuntivo, que concebe a nossa humanidade de maneira insular, por fora do cosmos que o rodeia, da matéria física e do espírito e do espírito do qual estamos constituídos (...)

Passamos, desta maneira, a encarar o trabalho numa perspectiva integral, visível na implementação dos NG seguintes, nos quais abandonamos a compartimentação do trabalho em DR e reforçámos a integração curricular, tal como apresentámos na explanação da componente empírica do nosso trabalho.

Acreditamos que a equipa pedagógica reforça o seu trabalho colaborativo a partir do NG TIC, visto que, se torna mais evidente a mudança de postura, face ao trabalho docente. Os professores ultrapassam de uma forma mais visível o nível de colaboração institucional para atingirem a colaboração efectiva; todos estão genuinamente abertos a uma aprendizagem partilhada e, ao mesmo tempo, a chamar os alunos a essa equipa, que assim, se constituiu num grupo de trabalho mais alargado. Estamos igualmente ciente que as actividades integradoras, realizadas no segundo ano de investigação, só foram possíveis em

resultado da articulação que foi conseguida não só entre os elementos da escola, mas também com a comunidade envolvente.



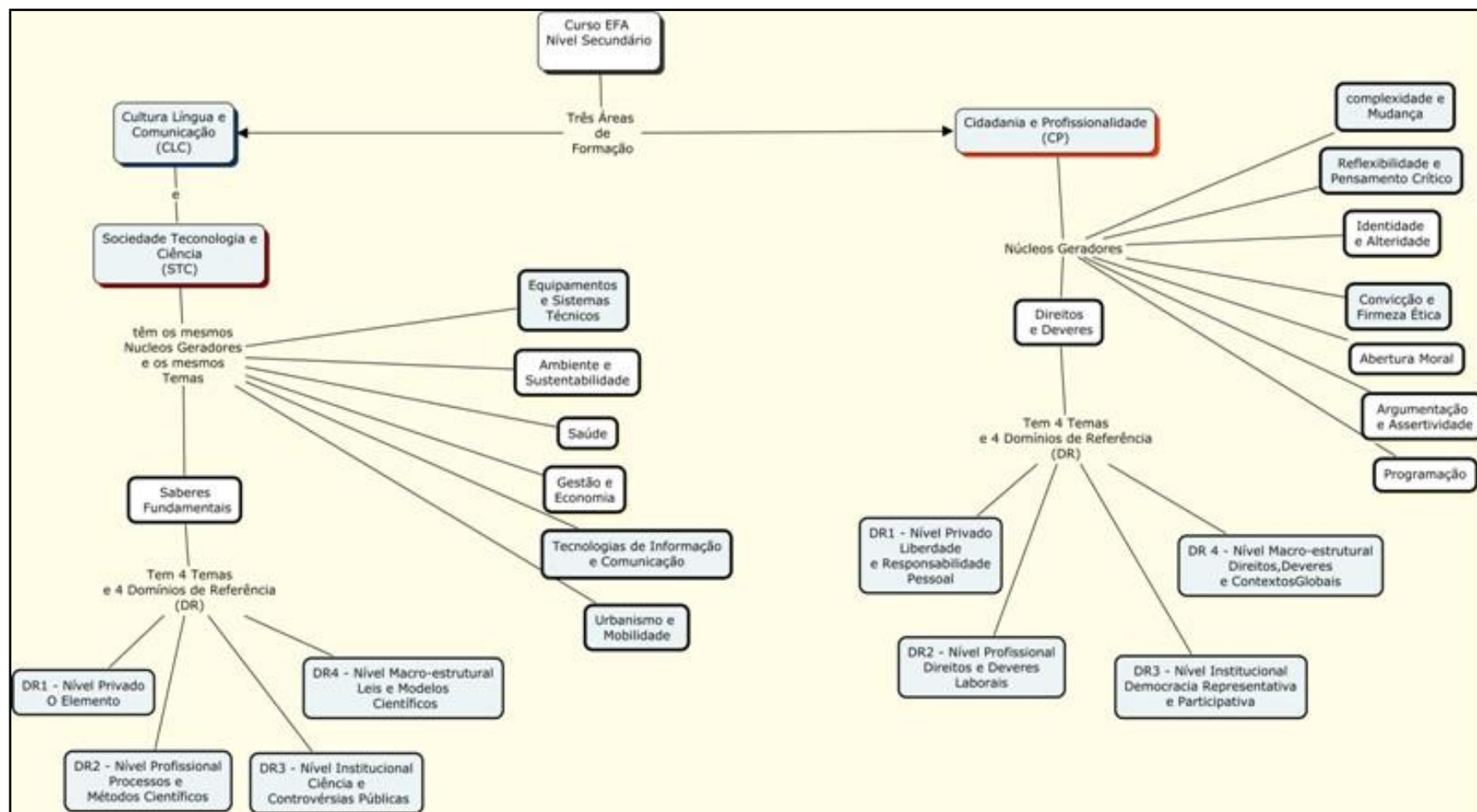


Figura 25 – Estrutura dos cursos EFA-NS, com incidência para o NG Saberes Fundamentais

No que concerne ao trabalho didáctico, mais particularmente ao acto de planear a acção docente, invocamos Montero (2005:55) que lembra que a planificação pode ser realizada “a sós, ou podemos partilhá-la” e, ao mostrar claramente a sua complexidade, identifica as indagações a ela subjacentes:

Através do carácter reflexivo próprio da actividade de planificar, abordamos questões tão complexas como as incluídas dentro do *que ensinamos como ensinamos*. E fazêmo-lo como se tratasse de manter uma conversa com a nossa prática, determinando os ingredientes que a configuram e tendo a oportunidade de compreender melhor as razões pelas quais pensamos ou agimos de uma determinada maneira. (*op.cit.*:53)

O diálogo com a prática a que a autora alude, passa sempre por uma etapa individual; porém, essa reflexão sobre o desenho da acção didáctica deixa de ser, para nós, um acto solitário, de modo que, pelo menos no que ao nosso trabalho diz respeito, abandonamos a planificação de aula, que realizámos durante o estudo exploratório, e começamos a valorizar mais a planificação de co-docência, passando esta, a ser mais pormenorizada. Esta decisão, partilhada com a co-docente da mesma área de formação, leva-nos à permanente consonância e a uma maior articulação que se irá plasmar na situação de aula. Desta maneira, a ‘construção’ da *praxis* lectiva, apresentada nos planos de co-docência, ganha forma em duas vertentes:

- (i) uma vertente de investigação, materializada nos projectos de trabalho dos alunos;
- (ii) uma vertente de apresentação de resultados, que se configura na actividade integradora, parte integrante do *desenho curricular*;

e apoia-se num corpo de investigação do qual fazem parte:

- alunos;
- docentes.

Quanto ao *desenho curricular*, ponto de partida para a planificação de aula, procuramos que a nossa área disciplinar se transforme, de acordo com o pensamento de Zabalza (2008), numa “peça do conjunto; não [sendo] apenas uma parcela que se soma às outras”, construindo assim “uma engrenagem.”. Dando ênfase, a uma interpretação holística da

educação, em que está em causa uma formação integradora. Assim, ao planificarmos, damos centralidade ao grupo que temos em presença, daí que todas as opções didácticas vão no sentido de concorrer para o aperfeiçoamento de competências e para a integração de novas aprendizagens.

Destacamos, ainda, que colocamos o enfoque na finalidade didáctica da planificação: a execução/acção da prática docente, em contexto de sala de aula, sendo esta, uma preocupação presente em todas as fases do trabalho, até à implementação das planificações construídas. No nosso caso, ao optarmos por levar os alunos a assumirem a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, elegemos caminhos conducentes à autonomia, nomeadamente através da construção de ‘guias de aprendizagem’. Desta maneira, o guia de aprendizagem surge, como resposta à necessidade que sentimos de promover tarefas que levem à construção de um ambiente propiciador da aprendizagem e do desenvolvimento das competências atrás elencadas. Procuramos progressivamente apresentar aos alunos estes guias como instrumentos abertos e que surgem apenas como orientações de trabalho; apontamos para objectivos que visam, pela sua natureza genérica, a flexibilidade que, em acordo com a nossa opinião, é fundamental na aprendizagem de adultos, especialmente se a enfocarmos numa perspectiva de ALV. Ao analisarmos a evolução do trabalho desencadeado a partir do estudo exploratório, verificamos que a construção destes instrumentos vai evoluindo por forma a dar mais centralidade à acção do aluno; às suas escolhas pessoais; à construção do conhecimento.

### 3.2.1 Análise e interpretação do processo de transição

No âmbito do nosso estudo, como houve oportunidade de referir, avançámos com a ideia de desenvolver uma experiência ao nível da nossa área de formação, CLC, começando por eleger o NG Saberes Fundamentais, trabalhado, entre Setembro e Novembro, no primeiro ano do curso, num total de 50 horas lectivas, distribuídas entre nós, da área disciplinar de história, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, e a docente da área disciplinar de português, do Departamento de Línguas, que connosco desenvolve a co-docência.

Este NG centra-se, como vimos, em torno de uma Unidade de Competência que, segundo o *Referencial de Competências-Chave* (Gomes, 2006), nos remete para a acção em contextos diversificados em função dos DR propostos pela Tutela. Esta UC apresenta também



critérios para as competências que os alunos devem evidenciar, após realizadas as aprendizagens.

Salientamos, finalmente, que no processo de transição da componente exploratória para o estudo empírico, o Guia de *Orientações para a Acção*, produzido pela Agência Nacional para a Qualificação (2007), que menciona a ideia da existência de uma produção como resultado das aprendizagens, se poderia constituir como um instrumento mediador. Este trabalho pode ser a produção de uma notícia ou de um folheto; a organização de uma exposição; a apresentação de uma peça de teatro, ou outras, o que deve conduzir à exploração de possibilidades e de experiências diversificadas.

(...) a construção das aprendizagens far-se-á através do recurso a "Actividades Integradoras", convocando competências e saberes de múltiplas áreas do saber, que se interseccionam, funcionando em conjunto para concretizar a resolução de problemas, gradualmente mais complexos, implicando e gerando uma atitude activa no desenvolvimento de aprendizagens significativas (...). (*op.cit.*:15)

Ao longo de todo o processo, realizamos a planificação com vista à acção, cuja execução assenta em princípios de flexibilidade e equilíbrio, no que respeita aos elementos que a constituem. De forma alguma podemos considerar a planificação como um instrumento rígido, que não permite a adequação ao contexto ao qual se destina. Daí que ocorreram algumas alterações, ao longo do processo, fruto da nossa própria evolução, resultante da apropriação de alguns princípios teóricos, que consolidaram a nossa prática e esbateram algumas incertezas, relativas ao processo de ensino e aprendizagem.

Um dos aspectos que gostaríamos de realçar é a existência de uma maior consciência da importância da prática reflexiva, que procuramos aperfeiçoar. Desta maneira, na fase de programação, uma das nossas preocupações didácticas foi ponderar as actividades/estratégias mais adequadas para estes alunos. Assim, a questão que sempre norteou o nosso trabalho, foi:

- Que propostas podem ser apresentadas para conduzir os nossos alunos à aprendizagem?

Reconhecemos que tivemos momentos difíceis e de alguma angústia que nos levaram à (re)invenção da *praxis*, à discussão entre pares, à busca de literatura específica. Na sua origem, este modelo, apesar de não apresentar um currículo específico, apresenta-se

seccionado em DR e temas, o que condicionaria a articulação de saberes a um nível inter e transdisciplinar, se não tivéssemos assumido a possibilidade de gerir o Referencial de acordo com o contexto e a natureza dos alunos. Esta dificuldade foi ultrapassada pelo compromisso de respeitar as vivências e os interesses dos alunos, como ponto de partida, para realizarem as aprendizagens.

A evolução referida reflecte-se no desenvolvimento do trabalho docente partilhado e assumido, como orientador que apresenta outras experiências e sugestões, no sentido de conduzir os alunos a novas aprendizagens, que se configuram no aperfeiçoamento das competências aceites como fundamentais para a vida no século XXI. Tal como defendemos, existe, por vezes, uma grande dificuldade em demonstrar a importância de algumas aprendizagens aos alunos. Pensamos, porém, que essa é uma das funções do docente, cujo papel principal é a orientação e não a transmissão de saberes; um docente que cede o protagonismo do processo ao aluno, condizendo-o a outros ‘mundos’ como assinala Longworth, (2005:52) “(...) el director de una orquesta de aprendizaje, cada vez más competente y que amplía su repertorio y mejora su actuación con cada ensayo”.

No desenvolvimento da nossa *praxis*, reconhecemos a importância que as aprendizagens informais e não formais têm para a aprendizagem formal. Sem esta consciência, todo este trabalho estaria comprometido, pela imediata desmotivação dos alunos. Um outro aspecto, que enfatizamos neste nosso trabalho, é a crescente autonomia e consciência cívica que fomos observando nos alunos. Na verdade, ao analisarmos os seus trabalhos e ao compararmos os seus comportamentos, ao longo do processo de formação, verificamos uma grande evolução, em termos de autonomia, auto-confiança, curiosidade pelo saber e consciência cívica.

Cremos ainda que esta mudança de postura face à aprendizagem, por parte dos alunos, atinge uma dimensão maior, cujas implicações poderão ser observadas a longo prazo. Referimo-nos ao facto de que os nossos alunos são, ao mesmo tempo, pais de jovens estudantes. O facto dos pais, por passarem a dar uma maior importância à aprendizagem contribui, esperamos, para que despertem nos seus filhos uma maior cultura de escola e de valorização da aprendizagem ao longo da vida.

### 3.2.2 Avaliação integrada – instrumentos de aprendizagem, reflexão e avaliação

Como já referido anteriormente, o modelo tradicional de avaliação tem sido contestado, face ao novo paradigma educacional. Assim, tem sido proposto um modelo ‘alternativo’, centrado nos alunos e no processo ensino e aprendizagem. Nesta linha de pensamento, entendemos, pois, a avaliação como um meio que permite, pela auto e hetero-regulação, potenciar o desempenho de alunos e docentes, contribuindo para uma atitude de reflexão e crescimento permanentes, na caminhada realizada por todos os intervenientes.

De acordo com os documentos orientadores do Ministério da Educação, a que fazemos referência no capítulo I, a avaliação dos cursos EFA-NS deve ser essencialmente processual e formativa, tendo como instrumento principal o *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem*, cuja orientação está a cargo da docente com funções de mediadora, em colaboração com os outros professores, e em negociação com os alunos.

Estamos certa que a avaliação não se pode desligar do processo didáctico, antes, ela constitui-se como uma componente intrínseca ao processo ensino e aprendizagem, e é realizada tendo em vista o aperfeiçoamento e enriquecimento, tanto de discentes como do próprio processo. Neste âmbito, o que pretendemos é ultrapassar os modelos tradicionais de avaliação e centrá-la numa concepção integrada e dinâmica, porque contínua e sistemática. Desta maneira, o procedimento que adoptamos implica rectificar a produção dos alunos *in loco*, procurando, em diálogo com eles melhorar o trabalho e abrir novas pistas de investigação. Esta postura leva a que a observação directa se tenha constituído um instrumento de extrema importância, pois ela, decorre da dinâmica da acção, permite-nos regular o nosso trabalho de aula e tomar decisões. Dependendo das situações que observamos, destacamos como exemplo:

- apoiar no imediato alunos com dificuldades;
- esclarecer dúvidas;
- apresentar outras vias de análise;
- valorizar o trabalho e o esforço.

No que à avaliação diz respeito, o que se enquadra melhor na acção didáctica que desenvolvemos é uma perspectiva de constante melhoria. Na verdade, tanto na realização

dos projectos como a nível da avaliação, geramos uma espiral que vai em direcção à consecução de novas aprendizagens e ao aperfeiçoamento de competências, no sentido em que há sempre lugar à melhoria. Desta maneira, enfocamos os procedimentos de avaliação na aprendizagem e na possibilidade de potenciar as capacidades dos alunos. Esta postura, surge intimamente ligada às nossas opções teóricas, que explicitamos no capítulo II, ou seja, abandonamos uma concepção mecânica e memorística da aprendizagem e damos lugar à construção de conhecimento, recuperando, assim, tanto as propostas de Vygotsky como de Ausubel.

Os documentos oficiais elegem a área de PRA como momento de avaliação por excelência, ou seja, os alunos vão construindo os seus portefólios de aprendizagem sob orientação da mediadora do curso e dos restantes professores. Porém, no nosso entendimento, também esta área de PRA, acaba por se constituir em mais um momento de organização dos portefólios dos alunos, de reflexão e diálogo sobre o desenvolvimento do curso e de tomada de decisões sobre as actividades a implementar. É que, nesta perspectiva de realizar uma avaliação contínua e sistemática, ela vai-se desenrolando, em cada área de formação em situação de aula – diríamos que, em tempo real.

Realçamos que, para além dos contributos para a construção do portefólio de aprendizagem, no âmbito da co-docência, optamos também por outros instrumentos de avaliação, nomeadamente:

- a implementação de diários de aula;
- a criação de uma grelha de observação para cada trabalho produzido pelos alunos;

Considerando a posição de González Ballesteros e Jurado Ortiz (2003:116), que indica que

En el ámbito educativo, el diario ha transcendido en los últimos años esos límites y ha pasado de ser una técnica de recogida de datos como herramienta del profesor/a a convertirse también en un recurso docente al servicio de muy diferentes objetivos educativos y con muy distintos e innovadores formatos.

elegemos o diário docente como instrumento de regulação do processo, no sentido em que ele se constitui como um relato pessoal do desenvolvimento do trabalho docente, onde

inscrevemos dúvidas, angústias e preocupações, em relação ao grupo, a alunos em particular e ao processo.

Na sequência desta decisão, apresentamos também, aos formandos, uma proposta de elaboração de um diário, onde revelem os seus sentimentos face ao desenvolvimento das aulas, e refiram também algumas aprendizagens que consideram mais relevantes. Na verdade, não conseguimos os resultados que pretendíamos com este instrumento regulador do processo, já que, realizámos várias experiências de implementação e mesmo alguns formatos diferentes de registo, mas não obtivemos os resultados esperados. Assim, ainda no âmbito do estudo exploratório, começámos por solicitar um diário com um modelo rotativo, em que cada aluno se responsabilizava por fazer o registo, num caderno. Verificamos, contudo, que, devido às dificuldades de conciliar a vida familiar, profissional e escolar, os alunos revelaram relutância em executar esta tarefa, fora do espaço de aula. O que ocorre é que o responsável pelo registo, ou não o fazia por falta de tempo, ou não trazia o caderno na aula seguinte; começamos a compreender, mais tarde, que o período de tempo entre o final das tarefas profissionais e o início das aulas é muito curto, por isso, não interpretamos esta postura como falta de responsabilidade ou má gestão do tempo, mas antes como uma dificuldade real. De todas as formas, este facto inviabilizava que o documento pudesse circular por todos.

Constatado este problema, sentimos necessidade de modificar a nossa estratégia e encontrar outro caminho. Ainda nesta fase exploratória, pensamos na realização do diário em contexto de sala de aula, ou em papel ou através da plataforma de *e-learning Moodle*. Decidimos, pois, no final da etapa exploratória, que poderíamos implementar uma outra estratégia. Face às dificuldades encontradas, não iríamos persistir com o registo diário da aula mas, agora, solicitamos aos alunos as suas reflexões, procurando fazê-lo de uma forma sistemática, mas após uma sequência de aulas, ou de um assunto abordado. Verificamos, porém, que, face às diferentes dinâmicas do grupo, aos ritmos de trabalho pessoais muito distintos, esta derradeira tentativa também não se revelou eficaz. No decurso das aulas encontramos duas realidades:

- alunos muito envolvidos nos seus projectos de trabalho, por vezes mesmo até ao terminus da aula;

- alunos muito cansados, após um dia de trabalho acrescido de 4 horas de aula.

Nesto último caso, por vezes, os alunos solicitam autorização para se ausentarem um pouco mais cedo. Compreendemos, então, que as desvantagens de continuar a persistir no diário discente, poderiam vir a ser superiores às vantagens. Finalmente, abandonamos este instrumento de trabalho e optamos por dirigir o foco para outros documentos de avaliação, que nos permitam verificar/confirmar as competências que os formandos necessitam de aperfeiçoar. O instrumento a que nos referimos, são as grelhas de observação de trabalhos produzidos. Estas surgem com uma dupla finalidade: por um lado, fazer a aferição das aprendizagens realizadas; por outro, realizar a diagnose e, neste sentido, elas constituem um ponto de partida para tomar decisões sobre a forma como apoiar, em situação de aula, alunos que necessitam de treinar ou exercitar algumas das competências que se constituem como essenciais.

Este documento é construído com a co-docente com quem desenvolvemos o nosso trabalho, bem como a análise dos trabalhos produzidos pelos alunos, é partilhada. Consideramos este procedimento muito produtivo, visto que, permite discutir ideias, tanto relativamente aos conteúdos mais específicos de cada uma das nossas áreas científicas, como no que respeita à evolução dos discentes, a nível das aprendizagens que realizaram. Tudo que os alunos produzem é alvo de um comentário realizado em comum pelas duas docentes e a finalidade desta estratégia é realçar a evolução dos estudantes, assim como apresentar propostas de (re)orientação que, contudo, nesta fase, já não implicam modificações de fundo nos trabalhos desenvolvidos. Na prática, este comentário a que nos referimos é realizado sempre numa perspectiva da valorização de aspectos positivos, demonstrando o nosso agrado pela produção dos alunos e procurando manter níveis de motivação elevados. No entanto, nos casos em que entendemos necessário foram efectuados reparos relativamente a aspectos a melhorar.

Reafirmamos, porém, que o instrumento mais rico de avaliação é, para nós, o portefólio, uma vez que, este espelha as aprendizagens realizadas, visíveis, nos trabalhos que escolhem para integrarem este documento e, decorrente dessa opção, surgem os comentários e reflexões que apresentam, que nos permitem avaliar quais as aprendizagens mais importantes para o aluno. Tal como já referimos, de acordo Agra, Gewerc e Montero



(2003) referem o portefólio como um “reflexo genuíno do processo de aprendizagem” e afirmam também (*op.cit.:2*) que

En todos los casos, los propósitos que guían el portafolio hacen referencia a la potencialidad de la herramienta para evidenciar cómo se van produciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje desde dentro, es decir, desde el punto de vista —la voz— de los protagonistas. De este modo, es el propio sujeto el que organiza su trayectoria de reflexión en diferentes momentos a lo largo del proceso e “inventa” su propio camino; el portafolios es, en definitiva, un recurso para la vida que pone de manifiesto las señas de identidad de sus protagonistas.

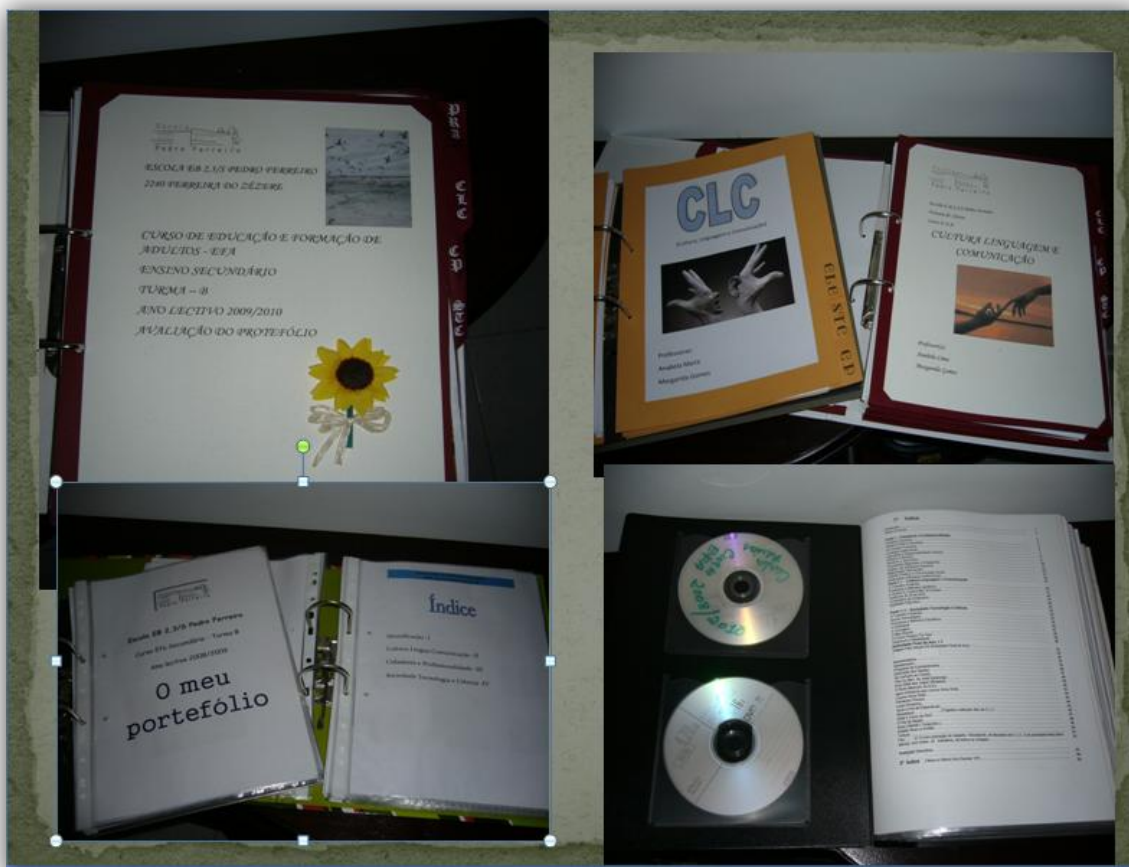
Na realidade, ao evidenciarmos o recurso ao portefólio, a nossa intenção é precisamente dar voz aos alunos, procurando, a partir da sua construção, interpretar como os discentes vivem o seu percurso de aprendizagem e, não de menor importância, compreender como decorre o processo didáctico. A análise dos portefólios dos alunos permite-nos proceder à avaliação do nosso próprio trabalho. Neste sentido, começamos por uma abordagem que passa pela apresentação estética. Numa primeira observação, verificamos o orgulho evidenciado pelo que conseguiram evoluir, durante os dois anos do curso. Esta evidência é visível na preocupação que alguns discentes revelam com os dossiês onde constroem o seu portefólio. Apresentamos algumas imagens que mostram o esmero e cuidado que os alunos tiveram com o seu portefólio.



Evidência 27 – Portefólios curso EFA 2008/2010



Por outro lado, realçamos a forma como cada um toma as suas opções, relativamente não apenas à apresentação formal, como também à sua estrutura interna. A imagem que se segue apresenta índices e os separadores referentes à nossa área de formação, elaborados por diferentes alunos, marcando, cada um, a sua individualidade:



Evidência 28 – Portefólios curso EFA 2008/2010

As duas primeiras imagens, da evidência 29, são bastante significativas, a nível da demonstração do sentimento dos alunos perante o seu processo de aprendizagem. Remetemos para a primeira desses duas imagens, a do canto superior esquerdo, que representa, a capa que uma das alunas construiu; nela apresenta imagens das duas actividades que, segundo cremos, foram as mais marcantes para ela – a peça de teatro e a visita a Paris. Esta aluna conseguiu reunir todo o material produzido a nível da organização do ‘Jantar com Letras’ – jantar de angariação de fundos – que apresentamos na imagem localizada no canto superior direito.

Finalmente, na segunda sequência de imagens, na parte inferior da evidência 29, surpreende-nos, o facto de o aluno colocar tanto o bilhete de avião correspondente à visita de estudo ao estrangeiro, como o guia de viagem que foi elaborado conjuntamente entre docentes e discentes, com maior intervenção da outra docente de CLC.



Evidência 29 – Portefólios curso EFA 2008/2010

Como forma de observar o conteúdo dos portefólios produzidos pelos estudantes, elaboramos uma grelha, em contexto de co-docência, na qual, inscrevemos a temática do projecto desenvolvido pelo aluno, o procedimento de reformulação dos trabalhos decorrentes maioritariamente da avaliação contínua, em situação de aula.

Avaliação de trabalhos de CLC, Turma A, Curso EFA-NS										
Nome	Identificação do trabalho	Reformulação de trabalhos	Contributo para a Actividade Integradora	Tipo de trabalhos inseridos		Pertinência das Reflexões/ Espírito Crítico				
				individuais	trabalho de grupo	Análise retrospectiva	Ultrapassar obstáculos	Consciência de Aprendizagens realizadas	Estrutura/ expressão escrita e formatação	Afectividade
Ana	SF – Pintura	✓ contínuo	Sim – ap. Oral	-	✓	Sim	NO	Sim	S	Sim
	SF - b. Chaplin	✓ contínuo	Sim – ap. Oral	-	✓	Sim	Sim	Sim	S	Sim
	TIC – Pessoa	✓ contínuo	Sim – teatro	-	✓	NO	NO	NO	S	NO
	UM – Gaudi	✓ contínuo	Sim – Paris	✓	-	Não	Sim	Sim	B	Sim
	Extra – Aula Aberta	✓	Não	✓	-	Sim	NO	Sim	B	Sim
	S – SIDA	✓ contínua	Não	-	✓	Sim	NO	Sim	B	Sim
	EG – Orçamento Cultural	✓ contínua	Sim	✓	-	Sim	Sim	Sim	S	Sim
	AS – comentário ao filme	✓	Não	✓	-	NO	NO	NO	NS	Sim
Carlos I Estruturação diferente – comentários genéricos e abrangentes	SF – Pintura	✓ contínuo	Sim		✓	Sim	Sim			
	TIC – movimento hippie	✓ contínuo	Sim - teatro	✓	-					
	TIC – Teatro	✓ contínuo	A peça	Apresenta todos	✓					
	UM - escola	✓ contínuo	sim	✓		sim	sim	Sim	B	Sim
	Extra – Aula Aberta	✓	não	✓						
	S – poster e relatório	✓ contínuo	sim	✓						
	EG – Migrant Mother	✓ contínuo	não	✓						
	AS – Comentário ao filme	✓ contínuo	sim	✓						
Carlos S										
Fátima	EST - Visita de estudo a Paris	✓	sim	✓		sim	sim	sim	S	sim
	S – Curas tradicionais	✓	Sim	✓		sim	sim	sim	B	sim
	AS - Poluição	✓	Sim	✓		sim	sim	sim	B	sim
	EG – Migrant mother	✓	sim	✓		sim	sim	sim	B	sim
	AS – extra Favros em cadeia	✓	extra	✓		sim	sim	sim	B	sim
	UM – vila de FZZ	✓	sim	✓		sim	Sim	sim	B	sim
Fernando										

Avaliação de trabalhos de CLC, Turma A, Curso EFA-NS										
Nome	Identificação do trabalho	Reformulação de trabalhos	Contributo para a Actividade Integradora	Tipo de trabalhos inseridos		Pertinência das Reflexões/ Espírito Crítico				
				individuais	trabalho de grupo	Análise retrospectiva	Ultrapassar obstáculos	Consciência de Aprendizagens realizadas	Estrutura/ expressão escrita e formatação	Afectividade
Filomena	SF - Pintura	✓ contínuo	Sim		✓				S	
	TIC – anos 20	✓ contínuo	Sim		✓	Sim	Sim	Sim	B	Sim
	TIC – Teatro	✓ contínuo	A própria	Apresenta todas		Sim	Sim	Sim	B	Sim
	EG – Diário Viag. Mus, Pres	✓ contínuo	Não	✓		Sim	NO	Sim	B	Sim
	EG – imagem Migrant...	✓ contínuo	Não	✓		NO	NO	Sim	B	Sim
	EG – Visita de estudo a Paris	✓ contínuo	A própria	✓		Sim	NO	NO	B	Sim
	S - Cancro	✓ contínuo	Não		✓	NO	NO	Sim	B	Sim
	AS – favores em cadeia	✓ contínuo	Não	✓		NO	NO	Sim	B	Sim
	AS – reflexão ambiente	✓ contínuo	Sim	✓		Sim	NO	Sim	B	Sim
	EST – Jantar com Letras	✓ contínuo	A própria			NO	Sim	Sim	B	Sim
Flor	EST – Restaura sala Musica	✓ contínuo	A própria			NO	Sim	Sim	B	Sim
	SF - Hitler	✓ contínuo	Não		✓					
	TIC – anos 20	✓ contínuo	Sim		✓	Sim	Sim	Sim	MB	Sim
	TIC – Teatro	✓ contínuo	A própria	Apresenta todos	✓	Sim	Sim	Sim	MB	Sim
	SF -Aristides	✓ contínuo	sim		✓ luis	Sim	Sim	Sim	MB	sim
	Extra – Sarau de Poesia	✓	extra	✓		sim	sim	Sim	MB	Sim
	S - Lepre	✓	sim		✓	Sim	Sim	Sim	B	Sim
	Extra aula aberta	✓	extra		✓ luis	Sim	Sim	Sim	MB	Sim
	Extra – comentário luis publisher	✓	extra	✓		sim	sim	sim	MB	Sim
	EST – Jantar	✓	A propria	✓ apresenta tudo	✓	Sim	sim	sim	MB	sim
Idalina	AS – Favores em cadeia extra	✓	extra	✓		sim	sim	sim	MB	sim
	SF – Pintura	✓ contínuo	Sim		✓	sim	sim	sim	S	sim
	AS - reflexão	✓	sim	✓		sim	sim	sim	S	sim
	UM – A cidade e as Serras	✓	sim	✓		sim	sim	sim	S	sim
	Extra – Ostra e o Peixe	✓	Extra	✓		sim	sim	sim	S	sim
	SF – identificação com heterónimo	✓	não	✓		sim	sim	sim	S	sim
	SF – União Europeia	✓	sim	✓		sim	sim	sim	S	sim
	Extra – Expo-jardim	✓	extra	✓		sim	sim	sim	S	Sim
	TIC - Amália	✓	sim		✓ fátima	sim	sim	sim	S	sim
	TIC – reflexão teatro	✓	não	✓		sim	Sim	sim	S	sim
	UM – O Homem Sophia	✓	não	✓		sim	sim	sim	S	sim
	S - envelhecimento	✓	sim	✓		sim	sim	sim	S	sim
	EG – orgamento cultural	✓	Sim	✓		Sim	Sim	sim	S	Sim
	Extra – aula aberta	✓	Sim	✓		sim	sim	sim	S	Sim

Avaliação de trabalhos de CLC, Turma A, Curso EFA-NS										
Nome	Identificação do trabalho	Reformulação de trabalhos	Contributo para a Actividade Integradora	Tipo de trabalhos inseridos		Pertinência das Reflexões/ Espírito Crítico				
				individuais	trabalho de grupo	Análise retrospectiva	Ultrapassar obstáculos	Consciência de Aprendizagens realizadas	Estrutura/ expressão escrita e formatação	Afectividade
Luís	SF - Pintura	Não consta do Portfólio			✓					
	TIC – cantores intervenção	✓ contínuo	Sim	✓		Não consta do Portfólio				
	TIC – Teatro	✓ contínuo	A própria			Sim	Sim	Sim sentido crítica	S	Sim
	EG - Paris	✓ contínuo	A própria	✓		Sim	Sim	Sim	B	Sim
	EG – orça/ cultural e Publisher Luis Represas	Não consta do Portfólio ✓ contínuo	Não	✓		Não	Não	Sim	S	Sim
	S – Gripe Espanhola	✓ contínuo	Sim	✓		Sim	Sim	Sim	B	Sim
	AS – reflexão ambiente	Não consta do Portfólio								
	EST – Jantar com Letras	✓ contínuo	A própria			Sim	Sim	Sim	S	Sim
Salvador	SF – Pintura	✓ contínuo	Sim		✓	Sim	Sim	Sim	B	Sim
	SF – A família	✓ contínuo	Não	✓		Sim	Sim	NO	B	Sim
	SF - Hitler	✓ contínuo	Não		✓	Sim	Sim	Sim	B	Sim
	TIC – Guerra colonial	✓ contínuo	Sim movie maker	✓		Sim	Sim	NO	B	Sim
	UM – percurso escolar	✓ contínuo	Não	✓		Sim	Sim	Sim	B	Sim
	EG – Cartões profissionais	✓ contínuo	Não publisher	✓		Sim	Sim	NO	B	Sim
	EG - Paris	✓ contínuo	A própria	✓		Sim	Sim	Sim	B	Sim
	S - Lepra	✓ contínuo	Não		✓	Sim	Sim	NO	B	Sim
	AS – reflexão ambiente	✓ contínuo	Sim	✓		Sim	Sim	Sim	B	Sim
	EST – Restauro sala Musica	✓ contínuo	A própria			Sim	Sim	Sim	B	Sim
Suse	EG – Migrant e favores	✓ contínuo	Não	✓		NO	NO	Sim	B	Sim
	SF - Pintura	✓ contínuo	Sim – ap. oral		✓	Sim	NO	Sim	S	Sim
	SF - b. Chaplin	✓ contínuo	Sim		✓	Sim	Sim	Sim	B justificado	Sim
	TIC – Pessoa	✓ contínuo	Sim - teatro		✓	NO	NO	NO	NO	NO
	TIC – Teatro	✓ contínuo	A própria		✓	Sim	Sim	NO	S	Sim
	UM – Rio de Janeiro	✓ contínuo	Não	✓		NO	NO	NO	NO	NO
	S – SIDA	✓ contínuo	Não		✓	Sim	NO	Sim	B	Sim
	EG – orçamento cultural	✓ contínuo	Sim	✓		Sim	Sim	Sim	B	Sim
	Visita de estudo a Paris	✓	a própria	✓		Sim	NO	NO	B	Sim
Vitória	EST – Jantar com letras	✓ contínuo	A própria	✓		NO	NO	NO	NO	NO
	F – Pintura	✓ contínuo	Sim		✓	Sim	sim	Sim	B	sim
	SF - Hitler	✓ contínuo	Não		✓	Sim	Sim	Sim	B	sim
	TIC – anos 20	✓ contínuo	Sim		✓	sim	sim	sim	B	sim
	TIC – Teatro	✓ contínuo	A própria			Sim	Sim	Sim	B	sim
	S - Cancro	✓ contínuo	Não		✓	não	Não	não	NO	não
	EG – orçamento cultural	✓ contínuo	sim	✓		Sim	sim	sim	sim	sim
	EG - Paris	✓ contínuo	A própria	✓ reflexão		Sim	Sim	Sim	B	sim
	AS – comentário ao filme	✓ contínuo	Sim	✓ reflexão		sim	sim	sim	B	sim
	AS – favores em cadeia	✓ contínuo	Sim	✓ reflexão		Sim	sim	Sim	B	Sim
	EG – observação de imagem	✓ contínuo	sim	✓ reflexão		sim	Sim	sim	B	Sim
	UM – percurso escolar	✓ contínuo	sim	✓ reflexão		sim	Sim	sim	B	Sim
	EST - Jantar									

Legenda – Não satisfaz, Satisfaz, Bom, Muito Bom, Excelente NO – não observado – sem reflexão

Figura 26 – Grelha de observação de portefólios

Esclarecemos que são avaliados trabalhos que denominamos ‘extra’. Estes são as reflexões ou relatórios produzidos sobre actividades em que o grupo participou ao longo do curso.

Destas destacamos apenas duas:

- ‘Aula Aberta’ – actividade que decorre da visita de estudo a Berlim, em que os nossos alunos do 12º ano e os docentes da turma organizam uma acção de divulgação para a escola e para a comunidade relativa à sua visita ao campo de concentração de Sachsenhausen. Nesta actividade, participou um grupo de alunos do curso alvo do estudo empírico, apresentando um trabalho sobre Aristides Sousa Mendes, realizado no NG Saberes Fundamentais;
- ‘Sarau de Poesia’ – actividade promovida na escola pela docente com quem realizamos a co-docência. Na sequência do envolvimento dos alunos, houve a solicitação de uma reflexão escrita, que acabam por colocar nos seus portefólios.

Retomando a análise da grelha de observação dos portefólios, registamos que, quanto aos restantes campos que constituem a grelha, apresentamos:

- a tipologia dos trabalhos – trabalhos individuais ou em grupo;
- a pertinência das reflexões que os alunos integram nos seus portefólios.

No que concerne ao primeiro campo, encontramos uma maioria de trabalhos realizados em colaboração com outros colegas, o que está em conformidade com a intenção de aprofundar as relações interpessoais e as competências de envolvimento com o(s) outro(s), de forma colaborativa e partilhada, apesar disso há duas alunas que realizaram maioritariamente trabalhos individuais. No que concerne à pertinência das reflexões feitas pelos discentes, as categorias que elegemos são as seguintes:

- análise retrospectiva;
- referência à necessidade de ultrapassar obstáculos;
- consciência das aprendizagens realizadas;
- relação estabelecida com o trabalho a nível da expressão da afectividade;
- estrutura – expressão escrita e formatação.



Apesar de, em algumas das reflexões não ter sido possível observar referências a uma análise retrospectiva, que remeta para o processo de elaboração dos projectos, essa categoria é visível na maioria dos alunos. Tal como se pode observar, através dos seus portefólios, surge um número muito reduzido de discentes que não reconstrói o seu processo de trabalho, agora numa perspectiva reflexiva. No que concerne à segunda categoria que elencamos, importa referir que a maioria dos alunos refere obstáculos ou dificuldades, mas evidencia também a forma como estes foram ultrapassados. Isto verifica-se no seguinte excerto, redigido pela Fátima, que refere:

- dificuldades na pesquisa das fontes e a consequente resolução do problema;
- as aprendizagens que realizou, melhorando o conhecimento sobre o concelho.

Fazer este trabalho sobre o interior da Vila de Ferreira do Zêzere, fez-me voltar vários anos atrás e ver que com o passar dos anos tudo se vai modificando, neste caso para melhor, tive alguma dificuldade em arranjar material para concretizar o trabalho, porque embora nós estejamos a morar num determinado sítio acabamos por pouco saber a origem de muita coisa. Mas com tudo isto acabei por vir a conhecer melhor o meu concelho.

Evidência 30 – Reflexão sobre a evolução do centro da vila (Fátima)

Na reflexão que a Vitória apresenta, encontramos uma carga emocional que gostaríamos de destacar. Tal como se verifica, a aluna realça as duas actividades que foram para ela mais marcantes – a peça de teatro e a viagem a Paris .

O trabalho sobre o teatro gostei de o fazer, porque fez-me relembrar aquela actividade que me deu imenso prazer em participar, se fosse possível voltava a repetir, para mim foi uma emoção bastante forte pisar aquele palco.

Este trabalho sobre a viagem a Paris também gostei de fazer, porque falar daquela viagem é formidável, nunca vou esquecer, o convívio com os colegas e professores, a experiência pela primeira vez andar de avião, enfim tudo pelo que passei foi muito bom.

Evidência 31 – Reflexões sobre peça de teatro e visita de estudo a Paris (Vitória)



A Vitória é clara quanto ao ‘prazer’ que teve com a peça de teatro e à ‘emoção’ de tal como diz “pisar aquele palco”; por outro lado, realça quão positivo foi para si participar na viagem, destacando as relações interpessoais que se fortaleceram. Esta é uma das alunas que teve a sua primeira experiência de voo, algo que ela menciona.

Ainda a mesma aluna, apresenta uma análise bastante completa sobre a forma como viveu a actividade de restauro da sala de Educação Musical, no excerto seguinte. Ela

- apresenta, de uma forma retrospectiva, o trabalho que tiveram que desenvolver;
- refere as decisões tomadas;
- menciona o sucesso da actividade.

**REFLEXÃO SOBRE OS TRABALHOS:**

Realizamos a tarefa de restauro da sala de música. Foi um trabalho que gostei imenso de fazer.

Para se conseguir esse projecto tínhamos de realizar dinheiro, então começamos por fazer rifas, onde o prémio foi um cabaz de Páscoa, oferecido pelos alunos da turma, pedimos patrocínios a empresas, onde algumas colaboraram. Realizámos algum dinheiro, então avançámos com a remodelação.

Mas como o dinheiro não era suficiente para o pretendido, pensamos em realizar um jantar para angariar mais fundos, onde convidámos o músico Pedro Barroso para alegrar a sala, e para que a aderência fosse maior, onde tudo se conseguiu concretizar.

Então, este jantar foi um sucesso, tivemos sala esgotada, as pessoas aderiram imenso à ideia. A sala estava muito bonita, a decoração estava um espectáculo, deu muito trabalho mas valeu a pena.

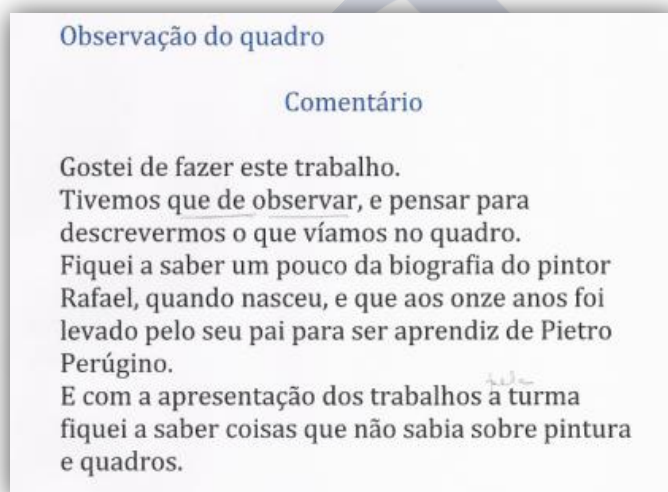
E com tudo isto conseguimos a realização do restauro da sala, penso que deixámos uma boa imagem da turma, e fica uma marca nossa pela passagem por esta escola. Se não fosse com a colaboração de todos os professores e alunos não se conseguia realizar.

Evidência 32 – Reflexão sobre o restauro da sala de música (Vitória)

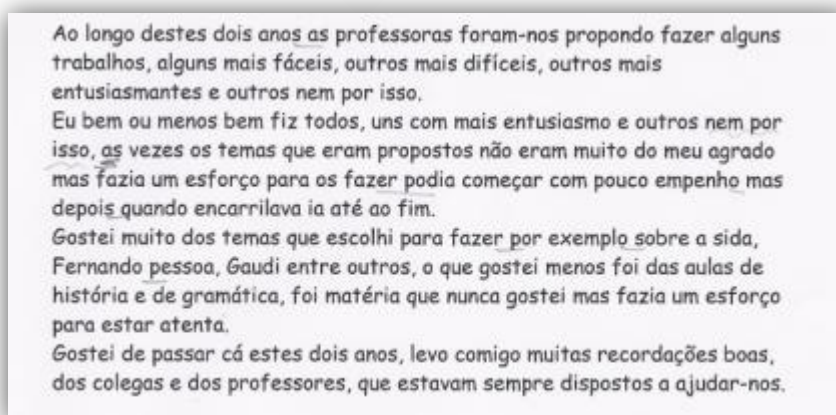
Na verdade, nos dois últimos parágrafos, a aluna evidencia que o que nós tínhamos proposto foi conseguido, através do trabalho colaborativo, ou seja, o resultado que o grupo tinha estabelecido foi atingido pela finalização do restauro da sala, mas, mais importante,

ela refere a intenção do grupo em deixar uma ‘marca’ na escola. Em nosso entender, estamos aqui perante, a participação comunitária, a responsabilidade cidadã, de que temos vindo a tratar ao longo do trabalho de investigação. Esta evidência que remete para as competências de intervenção democrática e completa-se com uma outra ideia expressa “a colaboração de todos os professores e alunos”.

No que concerne à estrutura e apresentação dos trabalhos, mostramos em seguida dois exemplos que reportam a dois momentos do percurso de uma mesma aluna; o primeiro corresponde à primeira reflexão solicitada, a nível do NG Saberes Fundamentais; o segundo, insere-se já numa fase de final do segundo ano lectivo, em que foi solicitado uma opinião sobre o trabalho desenvolvido:



Evidência 33 – Reflexão sobre o trabalho relativo à observação de pintura (Ana)



Evidência 34 – Reflexão final sobre o desenvolvimento do Curso (Ana)

Tal, como se pode observar, ambas estão dentro da maior parte das categorias que estabelecemos para a análise dos portefólios, a aluna:

- descreve o processo de trabalho;
- indica as aprendizagens que realizou;
- menciona a sua relação afectiva com o trabalho, em ambos os excertos, deixando transparecer uma opinião crítica.

Particularmente no segundo excerto, menciona as dificuldades perante as tarefas propostas, mas realça aqueles assuntos sobre os quais escolheu investigar, isto é, os que surgem como os mais relevantes, facto que não nos surpreende, pois, julgamos haver uma motivação intínseca para a conduzir àquelas opções. Efectivamente, retomamos a ideia de que ao docente compete orientar e abrir pistas, postura que consideramos essencial, mas existe uma outra face da mesma moeda, que é o papel de dar a conhecer outras realidades e abrir caminhos para outras aprendizagens.

Perante a análise destes dois trabalhos da mesma discente, enfatizamos, finalmente, a diferença considerável que encontramos a nível da estrutura de ambos os excertos; interpretamos que se regista uma evolução digna de nota a nível das aprendizagens desta discente, que podemos generalizar a outros.

Esta melhoria é exemplificada no excerto que se segue, de um outro aluno, que indica que a melhoria a nível das técnicas de trabalho, facilita o aprofundamento dos conhecimentos e que os desafios lançados lhe deram motivação e proporcionaram o enriquecimento

Quanto à disciplina de Cultura Língua e Comunicação, melhorei algumas técnicas, como execução de trabalhos de PowerPoint, e MovieMaker, aprofundando assim os meus conhecimentos com os temas desenvolvidos nesses trabalhos, bem como a interpretação de pinturas em quadros.

Saliento que todos os trabalhos me enriqueceram mais, e me fizeram ter alguma garra de os fazer.

Evidência 35 – Reflexão final sobre a área de formação (Carlos I)

A terminar, seleccionamos um excerto da Filomena, que revela a consciência dos alunos da existência de alguns problemas, com os quais nos defrontamos e aos quais já aludimos. Na realidade, ao longo do curso, deparamo-nos com temáticas que não estão em relação directa com a nossa área de formação de base, o que implica, na nossa óptica, a honestidade para procurar soluções, em conjunto com os alunos, ou apresentar uma proposta de solução que consideremos correcta. Uma outra dificuldade que encontramos direcciona-se para o ensino da história; na verdade, tal como demonstrámos, há uma forte componente de selecção dos conteúdos abordados, que foram alvo dos trabalhos de investigação dos alunos. Pretendemos, ao contextualizar as temáticas, criar continuidades e passar aos estudantes a noção da multiplicidade da história. Todavia, debatemo-nos com a divergência dos interesses; é essa referência que a discente faz no excerto que seleccionamos. No que concerne às outras referências presentes no texto em análise, elas não se afastam muito das que os restantes formandos foram apresentando – o recurso à pesquisa para desenvolver o trabalho sobre Hitler; o enriquecimento dos conhecimentos. Parece-nos também bastante interessante a afirmação “havia muita coisa que me passava ao lado”, ou seja, há aqui uma maior percepção do mundo, através da melhoria do conhecimento.

*Reflexão sobre aulas de C.L.C.*

*As aulas de C.L.C. foram para mim sempre aulas de bom conhecimento e de boa formação em todos os níveis. Pois a nossa professora tem conhecimento em varias áreas, quando nós temos uma dúvida ela tem sempre maneira de nos ensinar ou mesmo dar a volta para nos ensinar as coisas como ela sabe e nós ficamos a aprender, mas quando se pede para falar de História então a professora fica radiante, apesar de ser a área dela dá gosto ouvir falar daquelas batalhas todas com as datas e nomes das pessoas que por ali passaram. Pois tivemos esse prazer ainda algumas vezes e penso que não foi mais porque alguns não gostavam, mas eu pessoalmente gostei como já tinha referido noutro trabalho. Gostei muito de fazer o trabalho sobre Hitler trabalho esse que me levou a pesquisar bastante pois já tinha alguns conhecimentos mas enriqueci muito ao adquirir outro tipo de cultura, que me era indiferente, agora quando ouço falar de Hitler e todos os seus envolventes já compreendo melhor, pois havia muita coisa que me passava ao lado.*

*Três Anos passaram e algo de bom ficou, na aprendizagem, no conhecimento, no diálogo e na amizade. Amizade que nos leva a chegar ao fim e já com saudades de ir embora.*

*Filomena*

Com efeito, se os portefólios espelham quem os constrói, acreditamos que eles espelham igualmente todo o processo de ensino e aprendizagem. Para nós, eles são fundamentais, na medida em que, de uma forma mais directa ou mais indirecta, nos permitem observar a evolução dos estudantes e avaliar o nosso trabalho. Na verdade, da análise do que os alunos optaram por colocar nos seus portefólios, concluímos que foi possível abrir caminhos para a autonomia e para a tomada de decisão, o que é evidenciado pela forma como cada um assume a estrutura e o conteúdo do seu próprio portefólio.

É publicado, pela Tutela, um novo *Guia de Operacionalização* (Rodrigues, 2009), que altera o nome dado aos NG. Estes próprios mudam de nomenclatura, passando a chamar-se Unidades de Formação de Curta Duração [UFCD]. Daí que, em fase de transição, se realizou o ajuste para efeitos do preenchimento da plataforma do ME. Estabelecemos, assim, a correspondência entre o RCC e o novo *Guia de Operacionalização*, que surgiu em Maio de 2009. Para um melhor entendimento desta alteração, apresentamos um quadro, onde se evidenciam as correspondências entre a nomenclatura utilizada, até 2009.

Unidades de Formação de Curta Duração 2009	NG –CP RCC 2006	Unidades de Formação de Curta Duração	NG- STC/CLC RCC 2006	Unidades de Formação de Curta Duração
Liberdade e responsabilidade democráticas	Direitos e Deveres	Equipamentos – impactos culturais e comunicacionais	Equipamentos e Sistemas Técnicos	Equipamentos – princípios de funcionamento
Processos sociais de mudança	Complexidade e Mudança	Culturas ambientais	Ambiente e Sustentabilidade	Sistemas ambientais
Reflexão e crítica	Reflexibilidade e Pensamento Crítico	Saúde – língua e comunicação	Saúde	Saúde – comportamentos e instituições
Processos identitários	Identidade e Alteridade	Comunicação nas organizações	Economia e Gestão	Relações económicas
Deontologia e princípios éticos	Convicção e Firmeza ética	Cultura, comunicação e média	TIC	Redes de informação e comunicação
Tolerância e mediação	Abertura Moral	Culturas de urbanismo e mobilidade	Urbanismo e Mobilidade	Modelos de urbanismo e mobilidade
Processos e técnicas de negociação	Argumentação e Assertividade	Fundamentos de cultura, língua e comunicação	Saberes Fundamentais	Sociedade, tecnologia e ciência - fundamentos
Construção de projectos pessoais e sociais	Programação	-----	-----	-----

Quadro 8 – Correspondência entre NG e UFCD

A avaliação final dos Cursos EFA-NS reveste-se de uma componente de certificação que resulta do preenchimento online, da informação solicitada pelo Ministério da Educação. Desta maneira, a escola criou a grelha que apresentamos, onde constam as unidades de competências-chave – temáticas genéricas que fazem parte do RCC – e as actividades

integradoras que, neste caso, foram levadas a cabo no decorrer do curso. Deste modo, solicita-se que cada área de formação assinale se o aluno evidenciou as aprendizagens correspondentes, de acordo com a seguinte grelha de registo.



ESCOLA E.B.2.3/ PEDRO FERREIRO

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS – EFA NS

FORMANDO: \_\_\_\_\_

Turma: B Ano Lectivo: 2008/2010

PLANO DE FORMAÇÃO DO FORMANDO

COMPONENTE ESCOLA/BASE:

UNIDADES DE COMPETÊNCIA-CHAVE	CP	UNIDADES DE COMPETÊNCIA-CHAVE	CLC	UNIDADES DE COMPETÊNCIA-CHAVE	STC
Liberdade e responsabilidade democráticas		Equipamentos – Impactos culturais e comunicacionais		Equipamentos – princípios de funcionamento	
Processos sociais de mudança		Cultura ambiental		Sistemas ambientais	
Reflexão e crítica		Saúde – língua e comunicação		Saúde – comportamentos e instituições	
Processos identitários		Comunicação nas organizações		Relações económicas	
Deontologia e princípios éticos		Cultura, comunicação e mídia		Redes de informação e comunicação	
Tolerância e mediação		Cultura de urbanismo e mobilidade		Modelos de urbanismo e mobilidade	
Processos éticos de negociação		Fundamentos de cultura, língua e comunicação		Sociedade, tecnologia e ciência – fundamentos	
Construção de projectos pessoais e sociais					
Formadores: 08/09: 09/10:		Formadores: 08/09: 09/10:		Formadores: 08/09: 09/10:	

ACTIVIDADES INTEGRADORAS:	Avaliação descritiva sobre o empenho do formando nas actividades integradoras:
1 – Debate inter turmas – temas controversos	
2 – Peça de teatro	
3 – Urbanismo Implantação da Escola na Vila	
4- Construção de Herbário e Mostra de chás	
5 -Visita de Estudo a Paris	
6 -Restauro de sala de Educação Musical e Jantar de Angariação de Fundos	
7 – Produção de Biodiesel e construção de Forno solar	

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (50h) ☐ Aprobado

Ferreira do Zêzere \_\_\_/\_\_\_/2010

A Mediadora:

Figura 27 – Registo de certificação dos alunos

Neste documento, onde consta a informação qualitativa, conducente à certificação, surge a terminologia de 2009, por exigência da Tutela, com vista ao preenchimento da plataforma



electrónica. Conforme podemos constatar no anexo 11, figuram as grelhas preenchidas, pela equipa pedagógica, relativamente a cada aluno.

Como conclusão, podemos referir que, exceptuando os alunos que abandonaram o curso, todos foram certificados, tendo, assim, concluído o Ensino Secundário. Estamos certa que é visível que, ao longo do percurso, os alunos foram mostrando progressos, a nível das competências de expressão, de pesquisa histórica, de trabalho colaborativo e, algo que consideramos de extrema importância, a nível da disponibilidade para uma interajuda, no assumir de responsabilidades comuns e de larga envolvência comunitária.





## Conclusão

---





Os dilemas e interrogações sobre a escola actual, levaram-nos a reflectir sobre os desafios que o século XXI trouxe ao mundo em que vivemos e em especial à educação. As transformações operadas, desde o final do século passado, conduziram-nos à tomada de consciência da necessidade de assumirmos a mudança como um desafio pessoal e profissional, não apenas numa perspectiva teórica, mas essencialmente num plano prático e de acção. Começámos por centrar o estudo em literatura que enfoca a problemática da mudança de paradigma e em teorias da aprendizagem que têm vindo a irromper como forma de propiciar essa mudança.

No trabalho, que agora concluímos, cremos ter clarificado que, perante novas demandas, importam as correspondentes respostas, no sentido em que, da parte dos docentes, há que promover uma nova cultura profissional, assente na reflexão e no trabalho colaborativo, trabalho este que, no caso particular a que respeita este estudo, resultou no diálogo permanente entre pares e teve como consequência uma maior segurança profissional; a partilha dos problemas; e a busca das soluções para os mesmos.

Deste trabalho colaborativo, emerge também outro aspecto que, para nós, adquire uma importância crucial: a possibilidade de promover uma acção em que cada docente contribui com o *corpus teórico* da sua disciplina. Para além disso, surge também a oportunidade de interligar conhecimentos, decorrentes de um trabalho perspectivado de uma forma inter e transdisciplinar, o que se verifica na exploração das competências transversais, as quais, promovidas por todos os docentes, reforçam a aprendizagem dos alunos.

De certo modo, clarificámos que este foi um processo em que os docentes entraram numa aventura de aprender com os discentes, o que gerou, não ainda em pleno, mas somente em embrião, a hipótese futura de evoluir para a construção de uma comunidade aprendente. Quando falamos de um novo papel do professor, assumindo-se como facilitador que orienta, que motiva e que cria ambientes favoráveis à aprendizagem, falamos daquele que incentiva os alunos ao desempenho de um novo papel, para que sejam mais intervenientes e críticos, mais autónomos e responsáveis.

Valorizámos, pois, na linha das directrizes das organizações internacionais e do governo português, a aprendizagem efectiva e eficaz, não apenas no sentido de responder às necessidades relacionadas com a empregabilidade, mas também, no sentido de promover o

desenvolvimento social e pessoal, dando centralidade a uma diversidade de aprendizagens que não se confinam à escola. Foi, pois, oportuno constatar que, para conseguir esse enfoque, se tornou necessária a intervenção no meio, ou seja, a valorização e o aperfeiçoamento de competências de intervenção democrática, de melhoramento da qualidade de vida, pendor que assume cada vez mais importância num mundo em que as exigências profissionais são cada vez maiores e surgem a par com o prolongamento da idade em que as pessoas se podem aposentar.

Decorrente da pesquisa elaborada, e perante uma sociedade que se globalizou, concluímos ser fundamental investir na educação, pois só assim se poderão reduzir as desigualdades entre os cidadãos. Foi oportuno verificar que a educação pode, pois, ser perspectivada ao longo de toda a vida e fazer toda a diferença na vida dos indivíduos, conduzindo-os à valorização de si mesmos, enquanto pessoas – ser(es) humano(s) –, mas também enquanto elementos de uma comunidade – ser(es) social(is) – que, cada vez mais, tende(m) a tornar-se universal(is), visto que as noções que tínhamos de tempo e de espaço têm vindo a modificar-se, por via das transformações desencadeadas pelo recurso às TIC. Concluímos, então, que a educação é crucial para a evolução do ser humano na sua integralidade.

Tivemos, pois, em linha de conta, o paradigma emergente que centra a educação na aprendizagem, mais do que no ensino, na medida em que é cada vez mais necessário propiciar aos cidadãos a possibilidade de *aprender a aprender*, ou seja, criar situações de aprendizagem que desenvolvam a autonomia necessária para cada um continuar a aprender durante toda a vida e em qualquer lugar – *long life learning / wide long learning*. Houve oportunidade de demonstrar que esta postura deve ser encarada não apenas no que diz respeito à educação de adultos, mas sobretudo como algo que decorra, sistematicamente, desde a primeira infância até ao fim da vida. Comprovámos que esta é a via principal para que a mudança possa ser encarada de uma forma positiva e ser considerada como um desafio ao qual devemos ir respondendo com maior segurança.

Com esta atitude, foi nossa intenção contribuir para que este curso tivesse como fruto uma nova postura dos nossos alunos, ao assumirem a responsabilidade pela sua aprendizagem, ao trazerem, para este modelo de educação formal, as suas experiências e a sua visão do mundo, construídas por aprendizagens informais e não formais. A exploração realizada no âmbito dos aspectos teóricos dos pensamentos de Vigotsky, Ausubel e Piaget constitui-se

como o fundamento das concepções referidas. Confirmámos que estes autores alertam para a importância de partir das experiências em que os aprendentes possam construir conhecimentos, em contextos profissionais e pessoais, para integrarem novos conhecimentos ou reconstruir esses outros já interiorizados, aperfeiçoando, assim, as aprendizagens em função das necessidades de momento e dos contextos. Partimos, pois, para a criação de condições que propiciassem oportunidades aos alunos de experienciarem condições reais de aprendizagem.

Deste modo, enfatizamos o conceito de ‘aprendizagem significativa’ proposto por Ausubel, assim como o de ‘aprendizagem social’ proposto por Vigostky, visto que, partindo destes conceitos, pudemos constatar que os alunos chegavam a uma aprendizagem real – personalizada e contextualizada. Foi este esforço de conduzir os discentes a aprendizagens relevantes que procurámos realizar no nosso quotidiano docente, especificamente na experiência que se constituiu alvo das nossas reflexões. Nesta perspectiva, a aprendizagem foi concebida como um processo de (re)construção permanente que interliga conhecimentos vários e competências diversas, proporcionando uma aprendizagem pluridimensional e gradual, apresentada numa dupla vertente – inter, e transdisciplinar.

Relativamente à particularidade de trabalharmos com alunos adultos, cuja experiência de vida lhes confere maior maturidade, fomos levada a indagar procedimentos de trabalho docente mais adequados. De novo, recorremos a Vigotsky para realçar a importância que atribuímos ao meio envolvente na aprendizagem, motivo que nos levou a um diagnóstico do contexto social. Este aspecto está contemplado na construção do *desenho curricular* e do *desenho didáctico*. Na verdade, foi oportuno podermos constatar que as posturas que ignoram o meio social envolvente da escola, não se enquadram na complexidade do mundo em que vivemos; de igual modo, deduzimos da importância de evitar o isolamento docente. Efectivamente, constatámos que importa ‘unir’ e não separar, ‘religar’ o que está separado. Daí que tenhamos concluído que é de suma importância integrar a escola e as instituições locais, desenvolvendo um trabalho docente cada vez mais colegial e partilhado, que envolva todos os interessados na melhoria das aprendizagens.

Não podemos deixar de valorizar o trabalho partilhado com os restantes elementos da equipa pedagógica e com os alunos, trabalho esse que é gerador de uma dinâmica que consideramos muito interessante e que permite também abrir outras perspectivas, no

sentido de uma formação integral. Salientamos a intensa partilha com os docentes da equipa pedagógica e, principalmente, de uma forma mais próxima, com a outra docente de CLC, com quem fizemos o trabalho de co-docência. Foi, então, nesta linha, que convocámos o trabalho desenvolvido a nível da *praxis*, pois, a equipa pedagógica não só se assumiu como agente curricular activo como, ainda, soube ouvir as propostas dos estudantes que, no decurso dos dois anos de estudo, foram reforçando a sua autonomia e o seu papel de intervenientes na comunidade local e, particularmente na escola, o que é visível pelas actividades que se propuseram desenvolver e que resultaram muito bem sucedidas.

A pergunta de partida – em que medida a história pode contribuir para a formação de cidadãos, nos cursos EFA-NS, nas escolas públicas, em Portugal, especificamente, na Escola EB2,3/S Pedro Ferreiro? – norteou a componente empírica do nosso trabalho. Assim, este trabalho de investigação centrou-se em três eixos principais: o papel da história na área de formação CLC; o *desenho didáctico* mais adequado aos nossos alunos, e o trabalho partilhado.

Relativamente à relevância da história, a reflexão realizada levou-nos a enfatizar o seu forte potencial formativo e a sua vocação para se constituir numa ciência que, ao estudar a realidade do passado, pretende compreender o presente e formar cidadãos que possam compreender e pensar o mundo para agirem sobre ele.

Demonstrámos que importa ultrapassar métodos tradicionais em que a centralidade é dada à mecanização e à memorização; em alternativa, colocámos o foco num trabalho docente que levou os alunos a terem como ponto de partida o questionamento e a descoberta activa, que se configuram na construção do conhecimento. Esta postura levou os discentes a uma maior autonomia, a um melhor sentido crítico e a uma preocupação pela compreensão do real; foram essas conquistas que os impulsionaram a agir. Assim, no decorrer do nosso trabalho empírico, e mediante o feedback dos alunos, cuja participação activa foi reconhecida como fundamental, confrontámo-nos com a necessidade de modificar estratégias de trabalho, e de reformular o *desenho didáctico* que concebemos à partida, transformando-o num plano dinâmico e em reconstrução, decorrente da reflexão que, ao longo do processo, fomos realizando.

Para esta construção didáctica, socorremo-nos dos conteúdos da nossa disciplina de base – a história – mas também dos aspectos técnicos que, pela via da *praxis* e do aperfeiçoamento, mediante a revisão da teoria, nos permitiram flexibilizar, seguir vias que inicialmente jamais tínhamos pensado seguir, no sentido de ir ao encontro dos apelos dos estudantes. Salientamos ainda que esta nova postura foi também reforçada pelo trabalho colegial e pela partilha de experiências e responsabilidades com todos os elementos da equipa pedagógica.

Invocámos, ainda, como contributo essencial para essa atitude, uma terceira componente da didáctica – a arte – que tem implicações no envolvimento dos alunos, na criatividade para aceitar novas propostas e seguir caminhos que julgámos mais adequados e potenciadores de aprendizagens mais fortes. Desta maneira, cabe aqui recordar que procurámos colocar a tónica, na relação que se estabelece entre didáctica geral e didáctica específica. Por um lado, enfatizámos a reflexão didáctica e o papel do docente no processo de ensino e aprendizagem, pelo recurso à confluência da didáctica geral e da didáctica da história; por outro, de forma complementar, evidenciamos o contributo da primeira para o desenvolvimento integral e integrado do indivíduo e o da segunda para a execução/acção da prática docente, na área científica da história, promovendo a construção do conhecimento que lhe é específico bem como da epistemologia que lhe está subjacente, o que tem implicações na compreensão da complexidade humana.

O próprio conceito de história, que sistematizámos, remete-nos para uma ciência estruturante, porque globalizante, no sentido em que procura na investigação do passado a compreensão do presente, e se centra na diversidade das dimensões da vida do seu objecto – o homem. Nesta óptica, defendemos um diálogo alargado, não apenas com as ciências da educação, mas também com as restantes ciências sociais e as ditas exactas; no entanto, pretendemos realçar a importância do diálogo entre os historiadores, especialistas de diferentes áreas, ou seja, propomos ir além de uma visão interdisciplinar, sem dúvida fundamental, mas conceber grupos a um nível intradisciplinar, para, desta forma, poder desenvolver um trabalho com maior abrangência.

No campo em que nos movemos, consideramos que a opção metodológica que tomámos fez todo o sentido, visto que, ao convocar um modelo etnográfico de investigação-acção participante, ele permitiu-nos, por um lado, conjugar algo que para nós é fundamental: a



interconexão entre a teoria e a *praxis*, e por outro, procurar que a investigação se constitua um trampolim para a mudança.

Na realidade, reconhecemos que nem todos os autores estão em acordo com as metodologias qualitativas de investigação, porém, esta linha tem vindo a ganhar adeptos na comunidade científica e não nos parece uma opção descabida, face ao trabalho que realizamos, certa, porém que a questão da subjectividade pode estar sempre presente. Face a essa consciência, procurámos munir-nos de instrumentos de recolha de dados diversificados e, tal com afirmámos, em outro lugar, trazer para esta investigação o que os discentes produziram, assim como a sua visão do processo de aprendizagem que desenvolveram. Cremos ser esta a melhor maneira de gerar a credibilidade do estudo.

Neste curso, lembramos que não leccionámos uma disciplina de história mas uma área de formação – CLC. Todavia, como docente desta área de formação, assumimos a nossa responsabilidade na formação integral dos estudantes, e colocámos no processo didáctico algum *know-how* que fomos aperfeiçoando, a nível da construção do conhecimento histórico; desta maneira, para além dos conteúdos, emergem as metodologias de trabalho próprias da história, de modo a conduzir os alunos pelo caminho da investigação, tendo como ponto de partida a problematização dos conteúdos abordados. Ao interligar as três dimensões da área de formação – cultura, língua e comunicação – com a história, o que está na nossa mente é proporcionar caminhos para a autonomia, para a auto-responsabilização pelo processo de aprendizagem, para as aprendizagens significativas, realizadas em contexto e com uma componente forte de socialização.

No que concerne à avaliação, ela surge em sintonia com o processo didáctico, isto é, na nossa óptica a sua principal função é a de (re)orientar e também conduzir à (re)construção; numa perspectiva contínua e, portanto, *in loco*, levamos o aluno a questionar o trabalho que tem em curso e, em articulação com o estudante, apresentamos sugestões que o levem a evoluir. Assim, a avaliação assume, aqui, um papel de estratégia de ensino, sendo que a auto e hetero-avaliação passam a ser realizadas no momento em que surge a situação que suscita a necessidade de melhoria.

Esclarecemos que não há uma componente de avaliação quantitativa ao longo do curso, pelo que o que valorizamos é a avaliação qualitativa e contínua, na medida em que a maior

parte dela se realiza no preciso momento em que o aluno está a desenvolver o seu trabalho de aula. Este é o facto pelo qual incidimos essencialmente no portefólio de aprendizagem, instrumento que permite valorizar a componente reflexiva e crítica e dar centralidade a um modelo formador e qualitativo, o que nos fez abandonar registos de tipo quantitativo. Realçamos que o processo de trabalho que elegemos não se compadece com uma concepção de avaliação tradicional.

No corpo deste trabalho de investigação doutoral, socorremo-nos de actividades desenvolvidas pelos alunos, pois são eles os principais porta-vozes desta investigação, já que a nossa prática se reflectiu nas suas aprendizagens. Pela observação do que produziram, julgamos poder afirmar que realizaram progressos importantes, nomeadamente a nível do trabalho colaborativo, da melhoria de competências de pesquisa autónoma, da atitude crítica e reflexiva que os levou a agir, provocando, tal como explanámos na descrição do NG Equipamentos e Sistemas Técnicos, uma transformação na instituição em que desenvolviam o curso. Realçamos, com toda a justiça, o empenho dos discentes nos seus projectos de investigação, que resultou em produções muito ricas.

Reconhecemos também que, enquanto docente, assumimos o nosso papel de criar problemas, de orientar, de conduzir os alunos a momentos de dúvida para encontrarem os caminhos a seguir. Desta maneira, o professor jamais poderá estar ausente do processo; antes pelo contrário, defendemos que importa estar presente, atento e aberto, também ele, a novas aprendizagens com os discentes e com os seus pares, reforçando a colegialidade e a partilha, tal como tivemos a oportunidade, ao longo deste ano, praticar com a equipa pedagógica e, particularmente com a co-docente com quem trabalhamos. Acreditamos ser este o papel do professor do novo milénio, e acreditamos serem também estes os novos alunos, que tendem a ser cidadãos pró-activos, conscientes dos seus deveres e direitos sociais, preparados para enfrentarem de forma mais consciente um futuro incerto e muito competitivo, a nível profissional.

Destacamos também que esteve na linha das nossas preocupações dar centralidade ao aperfeiçoamento de competências relacionadas com a curiosidade científica, com a formação para a autonomia, e, particularmente com uma formação humanista. Estes cidadãos são também chamados a viver em harmonia consigo mesmos e com os outros, não só aperfeiçoando os seus conhecimentos e o sentido estético e cultural, como forma de

conseguirem experiências de vida mais enriquecedoras, mas também potenciando o auto-conhecimento e a relação social.

Ao rematar, colocamos no centro das nossas preocupações a promoção de uma educação holística que, assente nos ‘quatro pilares’, propostos por Delors, e que, quanto a nós, pode ser ainda mais abrangente, pois, podemos alargar a ideia de ‘viver juntos’, ao âmbito do (con)viver e do agir socialmente. Certa de que, para (con)viver em democracia, o cidadão deve ser autónomo e consciente, defendemos que, ao professor cabe criar condições propícias para que o aluno aprenda; e ao aluno compete aprender a pensar, para reflectir e reflecta para tomar decisões que o envolvam a si próprio mas que, para além disso, envolvam toda a comunidade. Para tal, importa, neste momento conclusivo, reforçar a concepção de uma formação integral e integrada, em que todas as competências necessárias para viver com os outros sejam potenciadas pois, cada vez mais, existem interdependências à escala global, e também da mesma maneira, face aos problemas que atravessamos, se justifica a formação humanista que defendemos ao longo deste trabalho de investigação.

Na nossa perspectiva, este trabalho é um contributo que poderá ter continuidade, no sentido de aperfeiçoar as temáticas abordadas. Ao mesmo tempo, pensamos que será imperiosa a aproximação entre a escola e a comunidade e, então, enveredar por uma linha investigativa que conduzirá à criação de comunidades aprendentes. Numa outra perspectiva, e pela experiência que este trabalho nos proporcionou, cremos que será um excelente desafio alargar este modelo de trabalho de ensino e aprendizagem a outras faixas etárias, tornando, por estas duas vias, efectivo o conceito de ALV, isto é, promovendo a aprendizagem ao longo do ciclo vital.

Muito há ainda para fazer, no sentido de criar a sociedade educativa, isto é, de tornar a educação numa prioridade intrínseca ao ser humano. Estamos consciente das dificuldades reais que se vivem na actualidade e que não contribuem para esse ideal. No entanto, estamos também certa de que o despertar da curiosidade pelo saber, o despontar e fortalecer da autonomia, tal como fizemos com os nossos alunos, será um passo nessa direcção.

## Bibliografia

---





- Academia das Ciências dos EUA. (2000). *Como Aprende la Gente: Cérebro, Mente, Experiência y Escuela*. Washington, USA: National Academy Press. Obtido em 11 de Maio de 2008, de <http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3>
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Agra, M. J., Gewerc, A., & Montero, L. (2003). El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales. *Enseñanza & Teaching*, n.º. 21. Salamanca: Universidade de Salamanca. Obtido em 30 de Outubro de 2008, de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/70752/1/El\\_portafolios\\_como\\_herramienta\\_de\\_anali.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/70752/1/El_portafolios_como_herramienta_de_anali.pdf)
- Alves, M. P. (2006). Portefólios – Utensílios de Avaliação e de Desenvolvimento de Competências. *I Encontro sobre e-Portefólios – Aprendizagem Formal e Informal*. Braga: Universidade do Minho.
- André, M. (1997). Tendências Atuais da Pesquisa na Escola. In *Cadernos CEDES*, vol.18, n.º 43. Obtido em 12 de Abril de 2010, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621997000200005>
- Angel, P. S. (2000). O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. In *Educação & Sociedade*, n.º 71.
- Antunes, F. (2005). Globalização e Europeização das Políticas Educativas Percursos, processos e metamorfoses. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 47, pp.125-143.
- Arèñilla, L., Gossot, B., Rolland, M., & Rossel, M. (2000). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ariès, Philippe & Duby, George. (1989). *História da Vida privada*. Porto: Afrontamento.
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Resolução 217 A III, S. Francisco. Obtido em 23 de Julho de 2007, de [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)
- Atienza Boronat, J. (2008). Aprendizaje Basada en Problemas. In M. J. Labrador Piquer, *Metodologías Activas*. Valencia: Universidade de Valencia.
- Ausubel, D. P. (1962). Learning by Discovery. In *Educational Leadership Magazine*.
- Ballesteros Vallori, A. (2002). El Aprendizaje Significativo en la Práctica – Como Hacer el Aprendizaje Significativo en el Aula. *Seminario de Aprendizaje Significativo*. Palma de Maiorca: Universidade de Ilhas Baleares. Obtido em 20 de Agosto de 2008, de

[http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El\\_aprendizaje\\_significativo\\_en\\_la\\_practica.pdf](http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf)

- Barros Guimarans, C. (2010). Historia a Debate, un Paradigma Global para la Escritura de la Historia. In *História da Historiografia*, n.º 5, pp.148-174.
- Barros Guimerans, C. (1993). La Historia que Viene. *Congreso Internacional A historia a debate*. Santiago de Compostela. Obtido de [http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/historia\\_que%20viene.htm#\\_ftnref1](http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/historia_que%20viene.htm#_ftnref1)
- Barros Guimerans, C. (2008). Propuestas para el Nuevo Paradigma Educativo de la Historia. In *Revista de História*, n.º.158. Obtido em 2 de Agosto de 2012, de [http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0034-83092008000100001&script=sci\\_abstract](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0034-83092008000100001&script=sci_abstract)
- Barros, A. J. (2010). A Escola dos Annales: Considerações sobre a História do Movimento. In *Revista História em Reflexão*, vol. 4, n.º 8.
- Bean, J. (2002). *Integração Curricular: A Conceção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Plátano Editora.
- Bindé, J. (2000). Como Será la Educación del Siglo XXI? Obtido em 22 de Março de 2008, de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/bins.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/bins.pdf)
- Blanch, P. (2011). La Didáctica de las Ciencias Sociales y su Retos. In V. J. Vallès, Á. R. D., & R. Dell Castillo, *L'Activitat Docent. Intervenció, Innovació, Investigació* (pp. 45 - 62). Girona: Documenta Universitaria.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la Historia o el Oficio de Historiador*. Córdoba/México: Fondo de Cultura Económica.
- Bloch, M. (2007). *Introdução à História*. Lisboa: Europa-América.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como Estratégia de Ensino. Avaliar Processos e Resultados. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 9, pp. 79-86.
- Boggino, N., & Rosekrans, K. (2007). *Investigación- Acción: Reflexión Crítica sobre la Práctica Educativa*. Sevilha: MADSL Editorial.



- Bolívar, A. (2005). Conocimiento Didáctico Del Contenido Y Didácticas Específicas. In *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol.9, n.º2. Obtido em 20 de Julho de 2008, de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>
- Bolívar, A., & Bolívar Ruano, M. R. (2008). La Didáctica en el Núcleo del Mejoramiento de los Aprendizajes. Entre la Agenda Clásica y Actual de la Didáctica. In *Perspectiva Educacional*, vol. 50, n.º 2, 5-16.
- Boumard, P. (1999). O Lugar da Etnografia nas Epistemologias Construtivistas. In *Revista de Psicologia Social e Institucional*, vol.1, n.º 2. Obtido em 19 de Agosto de 2011, de <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>
- Braudel Fernand. (1958). *Histoire et Sciences Sociales : La longue durée*. In: *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 13<sup>e</sup> année, N. 4, 1958. pp. 725-753. doi :10.3406/ahess.1958.2781. Obtido em 27 de Julho de 2012, de [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess\\_0395-2649\\_1958\\_num\\_13\\_4\\_2781](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess_0395-2649_1958_num_13_4_2781)
- Braudel, F. (1982). *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Presença.
- Broderick, C. L. (2001). Instrucional System Design; What it's All About. Obtido em 23 de Setembro de 2008, de [www.oocities.org/ok\\_bcurt/ISD\\_article.doc](http://www.oocities.org/ok_bcurt/ISD_article.doc)
- Bueno, G., & Kaufman, C. (2004). *Didáctica Teoría y Práctica de Éxito en Latinoamérica y España*. Cuernavaca: McGraw Hill Interamericana.
- Cabello Martínez, M. (2002). *Educación Permanente y Educación Social Controversias y Compromisos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Câmara Municipal de Ferreira do Zêzere. (2006). *Pré-Diagnóstico Social – Concelho de Ferreira do Zêzere, Ferreira do Zêzere: Câmara Municipal*. Ferreira do Zêzere: Câmara Municipal de Ferreira do Zêzere.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola?, Um “olhar” Sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2008). A Escola: das “Promessas” às “Incertezas”. *Educação Unisinos*.
- Canelas, A. M. (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário – Orientações para a Acção*. Lisboa: ANQ .
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem, 21 Ensaios para o Século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2005). Aprender e Educar no século XXI. In *RBPAE*, n.º 21.

- Carneiro, R. (2007). La “Nueva Educación” en la Sociedad de la Información y de los Saberes. Obtido em 12 de Maio de 2010, de <http://www.oei.es/tic/santillana/carneiro.pdf>.
- Carneiro, R. (2011). Discovering the Treasure of Learning. In *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*. Hamburgo: UNESCO, Institute for Lifelong Learning.
- Carretero Rodríguez, M., & Lopez Rodríguez, C. (2009). Historia y Epistemología de las Ciencias. Estudios Cognitivos sobre el Conocimiento Histórico: Aportaciones para la Enseñanza y Alfabetización Histórica. In *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 8, pp. 79-93.
- Carretero Rodríguez, Mário, Lopez Rodríguez, César. (2009). *Historia y Epistemología de las Ciencias Estudios Cognitivos sobre el Conocimiento Histórico: Aportaciones para la Enseñanza y Alfabetización Histórica*.
- Cole, M. &. (1996). Beyond the Individual-social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky. Obtido em 12 de Abril de 2007, de <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/colevyg.htm>
- Comenius, A. (2001). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Comissão Europeia. (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, SEC 1832*. Bruxelas.
- Comissão Europeia. (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade COM 678*. Bruxelas.
- Comissão Europeia. (2006). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida, 2006/962/CE*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Bruxelas. Obtido em 30 de Maio de 2009, de [http://www.cnel.gov.pt/document/The\\_European\\_InterestSucceeding\\_in\\_the\\_age\\_of\\_globalisation\\_EC\\_2007.pdf](http://www.cnel.gov.pt/document/The_European_InterestSucceeding_in_the_age_of_globalisation_EC_2007.pdf)
- Comissão Europeia. (2007). *The European Interest: Succeeding in the age of globalisation. Contribution of the Commission to the October Meeting of Heads of State and Government*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the , Bruxelas.

- Comissão Europeia. (2008). *Melhorar as Competências para o Século XXI: Uma Agenda para a Cooperação Europeia em Matéria Escolar. COM 425*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Cortesão, J. (1978). *Os Factores Democráticos na Formação de Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Couto, J., & Lamas, E. (2007). *Acção Tutorial e Mentorado no Ensino Superior Pós-Bolonha*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Couto, J., & Lamas, E. (2012). O Ambiente Digital e a Aprendizagem da língua Materna. Obtido de <http://www.coied.com/ed12/>
- Couto, M. (2012). *Aula Inaugural da Faculdade de Artes e Comunicação da Universidade Eduardo Mondlane*. Obtido em 26 de Outubro de 2012, de [http://macua.blogs.com/moambique\\_para\\_todos/2012/03/da-cegueira-colectiva-%C3%A0-aprendizagem-da-insensibilidade.html](http://macua.blogs.com/moambique_para_todos/2012/03/da-cegueira-colectiva-%C3%A0-aprendizagem-da-insensibilidade.html)
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Londres: Flamer Press.
- Delors, J. (1996). *A Educação, um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Delors, J. (1998). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Di Biase, J. W. (2000). Mezirow's Theory of Transformative Learning with Implications for Science Teacher Educators. Washington, USA: ERIC - The Education Resources of Information Center. Obtido em 25 de Abril de 2009, de [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage01/0000019b/80/16/f6/17.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage01/0000019b/80/16/f6/17.pdf)
- Dicionário Aberto*. (s.d.). Obtido de <http://www.dicionario-aberto.net/>
- Eirín Nemiña, R., García Ruso, M., & Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo Profesional Y Profesionalización Docente. Perspectivas Y Problemas. In *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, pp. 1-13.
- Elliott, J. (2000). *El Cambio Educativo desde la Investigacion-accion*. Madrid: Morata.
- Escola Pedro Ferreiro. (2008). *Projecto Educativo (policopiado)*. Ferreira do Zêzere: Escola Pedro Ferreiro.
- Escola Pedro Ferreiro. (2009). *Regulamento Interno (policopiado)*. Ferreira do Zêzere: Escola Pedro Ferreiro.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los Tests hasta la Investigación Evaluativa actual. Un siglo, el XX, de Intenso Desarrollo de la Evaluación en educación. In *Relieve*, vol.

- 9, n.º 1, pp. 11-43. Obtido de [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- Estevão, C. V. (2009). Cosmopolitanity and Adult Education in the Era of Globalization. *In Educação em Revista*, v. 10, n.º 1, pp. 101-112.
- Esteve, J. M. (2001). Satisfação e Insatisfação dos Professores. In M. Teixeira, *Ser Professor no Limiar do século XXI* (pp. 82-111). Porto: ISET.
- Estrela, M. (2001). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In M. Teixeira, *Ser Professor no Limiar do século XXI* (pp. 114-142). Porto: ISET.
- Etherington, K. (2004). *Becoming a Reflexive Researcher Using Ourselves in Research*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Faure, E. (1973). *Aprender a Ser, La Educación del Futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Febvre, L. (1985). *Combates pela História*. Lisboa: Presença.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os Paradigmas da Investigação em Educação. *In NOESIS*, n.º 18.
- Fernandes, D. (1994). Portfólios: Para uma Avaliação mais Autêntica, mais participada e mais reflexiva. In *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Fernandes, D. (2005). Para uma Ênfase na Avaliação Formativa Alternativa. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Obtido em 25 de Abril de 2009, de [www.apm.pt/files/editorial\\_low424abea70bd97.pdf](http://www.apm.pt/files/editorial_low424abea70bd97.pdf)
- Fernandes, D. (2006). Para uma Teoria da Avaliação Formativa. *In Revista Portuguesa de Educação*, vol. 19 n.º 2, pp. 21-50.
- Fernandes, D. (2008). Para uma Teoria da Avaliação no Domínio das Aprendizagens. *In Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 41.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da Articulação de Perspectivas e da Construção Teórica em Avaliação Educacional. In M. T. Esteban, & A. A. (Org.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-44). São Paulo: Cortez.
- Fernandes, D. (2011). Narrativas Biográficas na Formação Inicial de Professores de Matemática: Reflexões a partir de um Olhar Retrospectivo. In *Memória, (auto)biografia e diversidade: Questões de método e trabalho docente*.
- Ferracioli, L. (1999). Aspectos da Construção do Conhecimento e da Aprendizagem na obra de Piaget. *In Cadernos Cat. do Ensino da Física*, vol. 16, n.º 2, pp. 180-194.

- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: as Equipas Educativas como Modelo de Organização Pedagógica. *In Currículo sem Fronteiras*, vol. 8, n.º 1, pp. 5-16.
- Frabboni, F. (2002). *El Libro de la Pedagogía e de la Didáctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Freire, P. (2008). *A Pedagogia da Autonomia*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L., Morin, E., & Nicolescu, B. (. (1994). Carta de Transdisciplinaridade. *In Primeiro Congresso da Transdisciplinaridade*. Arrábida. Obtido de <http://www.apha.pt/boletim/boletim1/pdf/CartadeTransdisciplinaridade.pdf>
- Fuentes Abeledo, E. (2002). La investigación-acción y el Desarrollo Profesional del profesorado. *In Padres y Maestros*, n.º 271, pp. 33-37.
- Gentile Paola & Bencini Roberta. (2000). Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra - Construindo Competências. *Nova Escola (Brasil)*, pp. 19-31.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). Diseño del Curriculum, Diseño de la Enseñanza. El Papel de los profesores. In J. Sacristán Gimeno, & P. Gómez, *Comprender y Transformar la Enseñanza* (pp. pp. 224-264). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). Profesores y Profesoras en un Mundo Cambiante: el Papel Clave de la Formación Inicial. *In Revista de Educación*, n.º 340, pp. 66 - 86.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). De Dónde Viene la Crisis de la Profesión Docente? *In Cadernos de Educação*, pp. 79-88.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (2005). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Godinho, V. M. (1968). *Ensaio II*. Lisboa: Sá da Costa.
- Gomes, M. C. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, M., & Maria, A. (2011). Sociedade Educativa- Contributo para a Resolução das Crises do Século XXI. *XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. pp.63-73). Corunha: Universidade da Corunha.
- Gomes, M., & Maria.A. (2010). Currículo Flexível e Integrado – Avaliação Processual. *Actas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE-Europe Avaliação e Currículo* (pp. 818-832). Braga: Universidade do Minho.

- González Ballesteros, L., & Jurado Ortiz, P. (2003). Un Diario para Aprender a Investigar. *In La Brújula de Papel: Revista de Iniciación a la Investigación Psicoeducativa*, n.º3, pp. 115-132.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: McGrawHill.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, Cultura y Postmodernidade - Cambian los Tiempos Cambia el Profesorado*. Madrid: Morata.
- Hayon, L. K. (1990). Reflection and Professional Knowledge: A Conceptual Framework. In M. P. Christopher Day, & P. D. (ed.), *Insight Into Teachers's Thinking and Practice*. Bristol: The Palmer Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lúcio, P. (2007). *Fundamentos de Metodología de la Investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- Hernández-Pizarro, L., & Caballero, M. A. (2009). *Aprendiendo a Enseñar*. Madrid: Editorial CCS.
- Ibáñez Rojo, E. (s.d.). *Los Silencios de la "Ciencia". Notas para el Debate sobre la Enseñanza Escolar de la Historia*. Obtido em 19 de Novembro de 2011, de <http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/ARTICmbroULO%202010.%20Los%20silencios%20de%20la%20ciencia.pdf>
- Iribarry, I. N. (2003). *Aproximações sobre a Transdisciplinaridade: Algumas Linhas Históricas, Fundamentos e Princípios Aplicados ao Trabalho de Equipe*. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Obtido em 23 de Julho de 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a07.pdf>.
- Ivic, I. (1999). Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). In *Perspectivas*, vol. XXIV, n.º 3-4.
- Ivic, I. (2010). *Lev Semionov Vygotsky*. Recife: Editora Massangana.
- Jorge, W. (2000). A Sociedade da Informação e seus Desafios. In *Ci. Inf*, pp. 71-77. Obtido em 10 de Julho de 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>
- Josso, M.-C. (1999). Histórias de Vida e Projeto: como Projeto e as "Histórias de Vida" a Serviço de Projetos. In *Educação e Pesquisa*, vol. 25, n.º 002.
- Josso, M.-C. (2006). As Figuras de Ligação nos Relatos de Formação: Ligações Formadoras, Deformadoras e Transformadoras. In *Educação e Pesquisa*, vol. 32, n.º2, pp. 373-383.



- Josso, M.-C. (2007). A Transformação de Si a partir da Narração de Histórias de Vida. *In Educação*, vol. 30 n.º 063.
- Josso, M.-C. (2008). As Identidades Biográficas são Sustentadas por uma Existencialidade Evolutiva Singular-Plural. *In Horizontes*, vol. 26, n.º2, pp. 9-20.
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Obtido em 20 de Maio de 2009, de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/31/57/4e.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/31/57/4e.pdf)
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education, From Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Follet Publishing Company.
- Lamas, E. (1992). *O Texto Poético como Objecto Pedagógico - Contributos para a Didáctica das Língua e Literaturas Maternas*. Vila Real: UTAD.
- Lamas, E. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Lamas, E. (2005). A Linguagem para Piaget e Vigotsky. *Apontamentos referentes a Pedagogia II, Licenciatura em Ciências da Educação. Documento em ppt*. Cidade da Praia, Cabo Verde: UNIPiaget.
- Lamas, E. (2008). Metodologia. *Apontamentos para a Disciplina de MIE da Pós-Graduação em AGE*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Instituto Piaget.
- Lamas, E. (2009). Aprendizagem ao Longo da Vida, Cursos Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário . *Reflexões e Comentários*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Lamas, E. (2010). Início de uma Auto-formação Continuada. Avaliação de Processos Decorrentes da Formação Inicial de Professores. *2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Lamas, E., Maria, A., & M., G. (2010). Currículo Integrado e Formação Holística, Uma Experiência em Cursos EFA-NS - Certificação Escolar. *3as Jornadas de Educação e Formação de Adultos em Políticas, Práticas e Investigação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Lefebvre, G. (1981). *O Nascimento da Moderna Historiografia*. Lisboa: Sá da Costa.
- Longworth, N. (2005). *El Aprendizaje a lo Largo de la Vida en la Práctica, Transformar la Educación en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Marrou, H. (1976). *Do Conhecimento Histórico*. Lisboa: Aster.



- Matos, J. S. (2010). Tendências e Debates: da Escola dos Annales à História Nova. In *Historiæ, 1 (1)*, pp.113-13.
- Mattoso, J. (1988). *A Escrita da História - Teoria e Métodos*. Lisboa: Estampa.
- Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Medina Rivilla, A., & Salvador Mata, F. (2005). *Didáctica General*. Madrid: Pierson Prentice Hall.
- Merrill, M. D. (2002). A Pebble-in-the-Pound Model for Instrucional Design. In *Performance Improvement, vol.41, n.º 7*, pp. 39-44. Obtido em 26 de Setembro de 2008, de [www.ispi.org/pdf/merrill.pdf](http://www.ispi.org/pdf/merrill.pdf)
- Mezirov, J. (2000). Learning to Think Like an Adult, Core Concepts of Transformation Theory Learning as Transformation. In *Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. pp. 3-33). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Ministério da Educação. (2000). Despacho Conjunto 1083. In *Diário da República n.º 268, II Série*.
- Ministério da Educação. (2004). Decreto-Lei n.º 74/2004. In *Diário da República n.º 73, Série I*.
- Ministério da Educação. (2007). Portaria n.º 817/2007 de 27 de Julho. In *Diário da República 1.ª Série, n.º 144 de 27 de Julho de 2007*.
- Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. In *Diário da República, 1.ª série — N.º 79*.
- Ministério da Educação. (2008). Portaria 230 7 de Março de 2008. In *Diário da República, 1.ª série — N.º 48 —*.
- Ministério da Educação, Secretário de Estado da Educação. (2008). Informação n.º 17/LG/SEE/2008, de 25 de Junho de 2008.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., & Ortuño Molina, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. In *Educatio Siglo XXI, vol. 29, n.º 1*, pp. 149-174.
- Moniot, H. (1997). A História dos Povos sem História. In J. Le Goff, & P. Nora, *Fazer História*. Lisboa: Bertrand.
- Moniot, Henri. (1977). A História dos Povos sem História. In *Le Goff*. Lisboa: Bertand.
- Montero, L. (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Montero, L. (2006). Los Caminos de la Memoria. Reflexiones Acerca de la Teoría, la Práctica, las Prácticas.... pp. 133-160. Obtido em 30 de Julho de 2012, de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/ferreres/capitol2article3.pdf>
- Montero, L. (2006). Profesores y Profesoras en un Mundo Cambiante: el Papel Clave de la Formación Inicial. In *Revista de Educación*, n.º 340, pp. 66 - 86.
- Montero, L. (2011). El Trabajo Colaborativo del Profesorado como Oportunidad Formativa. In *CEE Participación Educativa*, pp. 69-88.
- Moreira, M. (1988). Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa. In *Revista Galáico Portuguesa de Sócio-Pedagogia e Sócio-Linguística*, vol.23, pp. 87-95.
- Moreira, M. (2002). O Que é Afinal a Aprendizagem Significativa? *Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física*. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso.
- Morgado, J. C. (2005). Portefólio: Caminho para Transformar a Avaliação ou Mera Legitimação de “Velhas” Práticas? *l Encontro sobre e-Portefólios – Aprendizagem Formal e Informal*. Braga: Universidade do Minho.
- Morin, E. (1999). *O Desafio do Século XXI - Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nicolescu, B. (1997). A Evolução Transdisciplinar, na Universidade – Condição para o Desenvolviemnto Sustentável. In *Congresso Internacional A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade*. Bangkok: Chulalongkorn University. Obtido em 25 de Maio de 2011, de <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b12/b12c8por.htm#note>
- Nóvoa, A. (1999). Os Professores na Virada do Milênio do Excesso dos Discursos à Pobreza das Práticas. In *Educação e Pesquisa*, vol. 25, n.º1, pp.11-20. Obtido em 12 de Agosto de 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo*. S.Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma Formação de Professores Construída dentro da Profissão. Obtido em 29 de Dezembro de 2011, de [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf)
- Nóvoa, A. (2010). Relação Escola/Sociedade: Novas Respostas Para um Velho Problema. Obtido em 12 de Dezembro de 2011, de <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/24>

- Nóvoa, A. (s.d.). Educação 2021: Para uma História do Futuro. Obtido em 12 de Agosto de 2010, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf)
- OCDE. (2004). Lifelong Learning – Policy Brief. Obtido em 4 de Dezembro de 2010, de <http://www.oecd.org/dataoecd/17/11/29478789.pdf>
- Oramas, M. (2003). Diagnóstico Pedagógico Currículo Escolar y Calidad de la Educación. In *Perspectivas*, n.º 125. Obtido em 29 de Janeiro de 2008, de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/125s/125-s.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/125s/125-s.pdf)
- Ouane, A., & Kiming, H. (2011). Prefácio. In *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*. Hamburgo: UNESCO, Institute of Lifelong Learning.
- Pacheco, J., Flores, M., & Pareskeva, J. (1999). Marco Epistemológico. In J. Pacheco, *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo* (pp. 11-27). Braga: Livraria Minho.
- Pagès Blanch, J. (2007). La Educación para la Ciudadanía y la Enseñanza de la Historia: Cuando el Futuro es la Finalidade de la Enseñanza del Pasad. In R. Ávila Ruiz, L. Atxurra, & R. F. E., *Las Competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el Reto Europeo y Globalización* (pp. pp. 205-215). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Paraskeva, J. M. (2000). Integração Curricular: Texto e Contexto. In *Actas do IV Colóquio sobre questões Curriculares. Caminhos da Flexibilização e integração – Políticas Curriculares*. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Parlamento Europeu e Conselho. (2005). Proposta de Recomendação sobre as Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida – COM 548. Bruxelas.
- Parlamento Europeu e Conselho. (2006). *Decisão 2006/1720/CE, de 15 de Novembro de 2006 que estabelece um Programa de Acção no Domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas.
- Patrício, M. F. (2003). A Didáctica Ontem Hoje, Hoje – Para Amanhã. In *Didácticas e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.

- Perrenoud, P. (1988). La Part d'Évaluation Formative dans Toute Evaluation Continue. Obtido em 25 de Abril de 2010, de [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1988/1988\\_05.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_05.html)
- Perrenoud, P. (1995). Des Savoirs aux Compétences: De Quoi Parle-t-on en Parlant de Compétences ? In *Pédagogie collégiale*.
- Perrenoud, P. (1999). Construir Competências é Virar as Costas aos Saberes? In *Pátio. Revista Pedagógica*, pp. 15-19.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê Construir Competências a partir da Escola?* Porto: Edições Asa.
- Piaget, J. (1964). Development and Learning. In *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 3, n.º 2, pp. 176-186.
- Piaget, J. (1978). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: D. Quixote.
- Piaget, J. (2010). *Jan Amos Comênio*. Recife: Editora Massangana.
- Pineau, G. (2006). As Histórias de Vida em Formação: Gênese de uma Corrente de Pesquisa-ação-formação Existencial. In *Educação e Pesquisa*, vol. 32, n.º 2, pp. 329-343.
- Pinto, M. (2002). *Práticas Educativas numa Sociedade Global*. Porto: Edições Asa.
- Pollak, M. (1992). Memória e Identidade Social. In *Estudos Históricos*, vol. 5, n.º 10, 200-212.
- Praia, J. (2000). Aprendizagem Significativa em D. Ausubel: Contributos para uma Adequada Visão da sua Teoria e Incidência no Ensino. Obtido em 10 de Maio de 2009, de <http://www.univab.pt/cestudos/centros/cecme/Peniche%202000,%20Teoria%20da%20Aprendizagem%20Significativa,%20Contributos%20do%20III%20Encontro%20Internacional.pdf>
- Prats Cuevas, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- Prats Cuevas, J. (2006). Ensinar História no Contexto das Ciências Sociais: Princípios Básicos. In *Educar*, pp. 191-218. Obtido em 10 de Agosto de 2009, de <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/l libre-portugues.pdf>

- Prats Cuevas, J. (2007). La Historia es cada vez más Necesaria para Formar Personas con Criterio. In *Escuela*, vol.3.753 (914), pp. 22-23.
- Prats Cuevas, J. (2010). En Defensa de la Historia como Materia Educativa. In *Tejuelo*, n.º 9, pp. 8-18.
- Prats Cuevas, J. (2012). Defensa de la Historia en Educación. In *Escuela*, 3.948 (939), pp. 8-18. Obtido em 28 de Agosto de 2012, de [www.periodicoescuela.es](http://www.periodicoescuela.es)
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/ Aprender História - Questões de Didáctica Aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Requejo Osorio, A. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, S. P. (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Roger, B. (2011). Better City, Better Life! Lifelong Learning with Canadian Characteristics. In *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Roldão, M. (1998). Evolução das Metodologias e Práticas de Ensino da História no Sistema Educativo Português. In *O Ensino da História*.
- Roldão, M. d. (2009). O lugar das Competências no Currículo – ou o Currículo Enquanto Lugar das Competências? In *Educação Matemática Pesquisa*, pp. 585-596.
- Sá-Chaves, I. (2004). Discutindo sobre Portfólios nos Processos de Formação. In *Revista Olhar de Professor*. Obtido em 12 de Janeiro de 2008, de [http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista72\\_artigo01.pdf](http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista72_artigo01.pdf).
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os Portfólios Reflexivos também trazem Gente Dentro*. Porto: Porto Editora.
- Salmon, P. (1979). *História e Crítica*. Coimbra: Almedina.
- Santos Guerra, M. A. (2002). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições ASA.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Accion*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Shulman, L. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, vol. 15, pp. 4-14.

- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, pp.1-30.
- Silva, E. L., & Muszkat, M. E. (2001). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Sirgado, A. (2000). O Social e o Cultural na obra de Vigotski. In *Educação & Sociedade*, n.º 71, pp.45-78.
- Sousa Santos, B. (2010). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tawil, S. (2003). Cambios Curriculares una Perspectiva Global. In *Perspectivas*, vol. XXXIII, n.º 125. Obtido em 5 de Outubro de 2008, de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/125s/125-s.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/125s/125-s.pdf)
- Tedesco, J. C. (2003). Los Pilares de la Educación del Futuro. In *Debates de Educación*. Obtido de <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.htm>
- Tejada Fernández, J. (2000). La Educación en el Marco de una sociedad Global: Algunos Principios y Nuevas Exigencias. In *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*.
- Torres Santomé, J. (2000). Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa. In *Jornal a Página da Educação*, nº. 87. Obtido em 20 de Fevereiro de 2008, de <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=904>
- Torres, R. (2011). Lifelong Learning: Moving beyond Education for all (EFA). In *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*. Hamburgo: UNESCO, Institute for Lifelong Learning.
- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Usategui Basozábal, E., & Del Valle Loroño, A. I. (2009). Luces y Sombras de la Función Docente desde la Mirada del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 12, n.º2, pp.19-37. Obtido em 12 de Agosto de 2011, de <http://www.aufop.com>
- Van Zanten, A. (2004). Pesquisa Qualitativa em Educação: Pertinência, Validez e Generalização. In *Perspectiva*, vol. 22 n.º 01, pp. 25-45.



- Vasconcelos, T. (1992). Etnografia: Investigar a Experiência Vivida. In J. in Lima, & J. Pacheco, *Fazer Investigação, Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses* (pp. pp. 85-104). Porto: Porto Editora.
- Vieira, M. C., & Pereira, H. M. (2005). Entrevista: Pela Educação com António Nóvoa. In *Saber Educar, n.º. 11*, pp. 111-126.
- Vygotsky, L. (1929). The Problem of the Cultural Development of the Child II. In *Journal of Genetic Psychology*, pp.414-434.
- Vygotsky, L. (1981). The Instrumental Method in Psychology. In J. Wertsch, *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 134-143). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the Cultural Development of the Child. In *The Cultural development of the Child*. Blackwell. Obtido em 12 de Fevereiro de 2009, de [http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/cultural\\_development.htm](http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/cultural_development.htm)
- Werthein, J. (2000). *A Sociedade da Informação e seus Desafios*. Obtido em 10 de Julho de 2009 , de <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>
- Werthein, J., & Cunha, C. (2005). *Fundamentos da Nova Educação* (Vol. 5). Brasília: UNESCO.
- Westbrook, R. B., & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Recife: Editora Massangana.
- Whitehead, J., & J., M. (2006). *All you Need to Know About Accion Research*. Londres: Sage Publications.
- Yang, J., & Valdés-Cotera, R. (2011). *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*. Hamburgo: UNESCO, Institute of Lifelong Learning.
- Zabalza Beraza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza Beraza, M. (1994). *Diários de Aula - Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza Beraza, M. (2007). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea, SA. Ediciones.
- Zabalza Beraza, M. (2008). "Guións para o seguimento do curso" in *Curso Desenho e Desenvolvimento Curricular. Curso de Doutorado Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares*. Instituto Piaget: V. Nova de Gaia.
- Zimering, F. (2010). *Carl Rogers*. Recife: Editora Massangana.



## Índice Remissivo

- acção .... 58, 68, 69, 70, 75, 81, 85, 91, 94,  
99, 101, 117, 120, 121, 122, 125, 126,  
132, 135, 144, 148, 151, 152, 154, 155,  
172, 177, 191, 194, 198, 200, 203, 209,  
215, 225, 226, 231, 233, 234, 235, 236,  
237, 239, 240, 241, 252, 256, 257, 258,  
261, 262, 265, 267, 269, 291, 318, 319,  
321, 347, 359, 384, 385, 386, 388, 398
- actividades .35, 44, 54, 55, 56, 60, 62, 67,  
68, 71, 117, 119, 120, 129, 141, 142,  
150, 173, 182, 212, 240, 241, 249, 261,  
265, 267, 268, 271, 272, 283, 287, 290,  
341, 346, 360, 361, 364, 366, 372, 382,  
386, 389, 398, 399
- acto didáctico ..... 125, 126, 146, 147, 152,  
175, 270
- acto educativo ..... 84, 117, 120, 122, 223,  
227, 233, 241
- actualização ..... 23, 41, 49, 102, 162, 164,  
165
- adaptabilidade ..... 45, 59, 253, 270
- adaptação . 17, 22, 23, 31, 49, 52, 84, 118,  
127, 144, 150, 151, 261, 344, 356
- ambiente 35, 37, 50, 77, 80, 94, 168, 169,  
227, 231, 279, 319, 322, 385
- ao longo de toda a vida 25, 26, 37, 41, 49,  
68, 102, 113, 132, 216
- aprendente 26, 44, 46, 50, 58, 79, 91, 109,  
113, 131, 134, 136, 146, 149, 152, 154,  
159, 204, 215, 227
- aprendentes .... 42, 45, 50, 52, 86, 97, 107,  
129, 131, 135, 138, 139, 140, 143, 157,  
159, 166, 172, 174, 201, 219, 306, 314,  
317, 324, 335, 380
- aprender a aprender ..... 31, 32, 39, 47, 49,  
202, 206
- aprender a pensar em liberdade ..... 32
- aprender a ser ..... 32, 38, 39
- aprender a viver ..... 32, 38, 39, 111
- aprendiz ..... 25, 159, 162
- aprendizagem... 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26,  
27, 30, 31, 32, 36, 37, 38, 41, 42, 43,  
44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 54, 56, 58,  
59, 60, 70, 73, 74, 76, 79, 83, 84, 85,  
87, 91, 95, 96, 97, 101, 103, 104, 105,  
106, 107, 108, 109, 112, 118, 119, 124,  
125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 134,  
135, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144,  
145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152,  
153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160,  
161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168,  
169, 170, 171, 172, 173, 176, 184, 194,  
195, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204,  
205, 206, 210, 211, 212, 213, 215, 216,  
217, 218, 220, 227, 237, 238, 240, 241,  
248, 251, 255, 256, 257, 258, 262, 265,  
266, 267, 268, 269, 271, 272, 279, 284,  
287, 289, 290, 298, 299, 306, 314, 315,  
316, 317, 319, 321, 322, 324, 326, 327,  
340, 345, 348, 350, 351, 353, 360, 366,

368, 372, 374, 376, 382, 385, 386, 388, 389, 392, 393, 404	cidadania activa .... 25, 45, 47, 48, 49, 270
aprendizagem entre pares ..... 123	competência 39, 47, 58, 59, 61, 64, 89, 97, 100, 106, 129, 131, 142, 145, 173, 202, 203, 215, 217, 252, 270
aprendizagem formal ..... 27, 38, 42	competências ... 20, 23, 33, 37, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 69, 76, 82, 85, 89, 91, 97, 99, 100, 104, 110, 125, 128, 129, 136, 141, 142, 143, 172, 173, 201, 202, 203, 205, 208, 209, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 238, 241, 246, 250, 251, 252, 253, 256, 267, 270, 271, 272, 279, 280, 288, 289, 291, 295, 298, 299, 300, 305, 314, 315, 316, 318, 321, 327, 328, 359, 361, 376, 381, 385, 386, 389, 391, 398, 401, 406
aprendizagens .. 20, 23, 26, 27, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 44, 46, 48, 50, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 65, 83, 84, 85, 96, 97, 102, 104, 105, 107, 110, 111, 112, 125, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 147, 149, 152, 156, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 174, 196, 198, 203, 207, 210, 212, 216, 218, 241, 246, 247, 251, 267, 268, 271, 280, 283, 284, 289, 299, 301, 303, 305, 316, 317, 321, 353, 359, 361, 366, 368, 371, 374, 376, 381, 385, 386, 387, 389, 390, 391, 398, 399, 402	competências disciplinares ..... 130
aprendizagens entre pares ..... 143	competitividade 17, 18, 36, 44, 50, 52, 57, 202
auto-avaliação ..... 40, 171, 291, 295, 328	comunicação .... 40, 45, 46, 61, 62, 74, 82, 108, 146, 160, 169, 185, 196, 202, 212, 217, 298, 314, 318, 326, 330, 340, 365, 376, 380
autonomia .. 23, 24, 25, 39, 45, 60, 67, 68, 70, 84, 85, 86, 94, 97, 100, 108, 111, 130, 131, 132, 133, 138, 139, 140, 141, 143, 157, 166, 208, 210, 212, 216, 242, 279, 283, 289, 298, 300, 306, 314, 315, 321, 322, 327, 336, 341, 345, 359, 360, 371, 385, 404	conhecimento... 17, 18, 20, 21, 27, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 49, 52, 57, 58, 59, 62, 68, 69, 73, 75, 76, 82, 85, 92, 93, 95, 96, 97, 103, 105, 106, 107, 120, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 140, 142, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 166, 172, 176, 178, 180, 182, 183, 185, 186, 188, 189, 191, 192, 194, 196, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 207,
avaliação .. 55, 56, 60, 69, 82, 85, 86, 119, 120, 152, 157, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 204, 209, 216, 235, 238, 239, 241, 261, 272, 289, 291, 324, 327, 333, 351, 388, 389, 391, 392, 394	
carreira ..... 84, 86, 88, 250, 255	

208, 209, 210, 212, 214, 215, 216, 217, 220, 225, 226, 227, 228, 230, 236, 237, 248, 251, 252, 258, 262, 263, 268, 269, 271, 279, 280, 282, 284, 301, 306, 315, 316, 317, 319, 325, 327, 337, 340, 341, 353, 368, 376, 380, 385, 389, 399, 403	cultura do quotidiano..... 128
conhecimento histórico..26, 93, 183, 195, 196, 231	currículo ... 54, 59, 71, 76, 77, 82, 84, 85, 87, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 141, 163, 169, 211, 238, 267, 381
conhecimento histórico-cultural ..... 26	desafios 21, 22, 26, 36, 45, 48, 50, 56, 57, 70, 73, 96, 97, 102, 104, 145, 167, 172, 237, 270, 303, 304, 315, 380, 402
conhecimento profissional.....99	<i>desenho curricular</i> .... 117, 119, 124, 131, 141, 253, 272
conhecimento técnico .....98	<i>desenho didático</i> 117, 124, 130, 134, 153
conteúdos.....26, 59, 61, 76, 84, 85, 118, 119, 120, 127, 129, 137, 142, 146, 151, 166, 175, 208, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 241, 267, 272, 279, 299, 305, 306, 316, 318, 319, 325, 327, 347, 348, 361, 376, 391, 403	desenvolvimento..... 18, 20, 23, 28, 34, 36, 41, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 62, 67, 69, 71, 77, 82, 83, 85, 89, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 108, 110, 118, 120, 121, 122, 124, 127, 128, 129, 132, 141, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 168, 171, 172, 173, 178, 182, 183, 196, 201, 212, 216, 230, 234, 235, 236, 241, 246, 251, 255, 261, 263, 270, 279, 287, 289, 290, 298, 301, 305, 318, 319, 321, 327, 334, 356, 359, 371, 374, 376, 379, 385, 386, 387, 389
contexto 19, 28, 38, 42, 47, 51, 54, 55, 57, 65, 69, 73, 76, 83, 85, 87, 88, 91, 94, 110, 112, 118, 121, 123, 124, 126, 127, 135, 136, 137, 141, 146, 147, 149, 152, 162, 165, 167, 168, 175, 177, 183, 196, 200, 201, 211, 212, 224, 227, 231, 232, 233, 235, 237, 240, 243, 247, 251, 261, 264, 266, 267, 270, 272, 279, 282, 291, 324, 374, 385, 390, 394	Desenvolvimento Curricular ..... 126
convivência social..... 17, 26, 33, 339	desenvolvimento humano..... 145, 173
crise... 17, 19, 31, 32, 73, 75, 76, 178, 194	Didáctica..... 81, 117, 122, 126, 133, 144, 145, 146, 147, 174, 176, 193
cultura ..17, 25, 34, 38, 39, 50, 52, 61, 62, 69, 76, 79, 81, 82, 88, 90, 92, 98, 107, 110, 111, 128, 153, 154, 155, 156, 169, 178, 185, 188, 189, 194, 197, 209, 212, 261, 288, 318	dilemas..... 21, 32, 35, 50, 77, 79, 95, 96, 131, 229, 238, 360
	diversidade. 33, 36, 43, 49, 58, 61, 62, 74, 75, 76, 77, 80, 103, 109, 120, 121, 132, 135, 151, 157, 180, 181, 185, 187, 188,

189, 193, 196, 200, 218, 223, 239, 249, 250, 257, 263, 264, 282, 304, 314, 316, 321, 336, 339, 340, 342, 347, 361	empregabilidade .45, 48, 49, 52, 202, 339
docente.23, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 83, 88, 91, 96, 97, 98, 99, 100, 121, 122, 123, 125, 126, 133, 134, 135, 143, 144, 145, 148, 149, 152, 154, 156, 162, 166, 172, 176, 194, 195, 201, 203, 209, 212, 218, 219, 233, 234, 235, 237, 238, 240, 241, 247, 253, 254, 256, 258, 261, 265, 266, 267, 268, 269, 272, 279, 281, 284, 287, 290, 291, 318, 319, 322, 325, 330, 332, 335, 336, 337, 339, 346, 347, 355, 356, 360, 373, 384, 385, 387, 388, 389, 391, 394, 398, 402	ensino em equipa ..... 101
educação .... 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 60, 62, 65, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 77, 79, 82, 84, 85, 87, 88, 91, 94, 97, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 123, 125, 130, 131, 134, 136, 137, 140, 141, 144, 149, 163, 164, 169, 176, 193, 194, 202, 203, 204, 209, 214, 215, 223, 232, 236, 240, 251, 252, 254, 256, 258, 314, 331, 360, 361, 364, 380, 385, 400	Escola ..... 17, 20, 44, 67, 69, 70, 83, 102, 118, 119, 121, 122, 124, 133, 172, 182, 194, 216, 243, 246, 247, 250, 251, 263, 264, 267, 271, 341, 342, 346, 347, 348, 372
Educação formal, não formal e informal ..... 104	escolaridade obrigatória ..... 70, 77, 249
Educação Permanente..... 238	especialização ..... 39, 97, 178, 190
educativo.... 30, 52, 77, 98, 102, 112, 121, 168, 196, 197, 203, 215, 231, 240, 241, 315, 389	Estados-Membros ..... 42, 43, 46, 48
	exclusão social..... 44, 70, 105
	finalidades da Educação ..... 45
	flexibilização .49, 52, 124, 127, 238, 336, 360
	fontes82, 90, 93, 120, 121, 185, 186, 188, 192, 196, 197, 198, 199, 205, 207, 208, 263, 342, 343, 346, 399
	formação de docentes ..... 21
	formação geral ..... 37
	formação holística ..... 37
	formação integral... 46, 52, 58, 61, 65, 68, 110, 129, 133, 142, 198, 201, 209, 210, 212, 215
	formação profissional ..... 37, 43, 53, 57
	formal .. 31, 38, 41, 43, 46, 51, 73, 76, 87, 94, 102, 104, 120, 126, 141, 203, 247, 255, 256, 376, 393
	holística . 28, 29, 58, 60, 94, 97, 110, 124, 130, 145, 173, 174, 287, 360, 384
	identidade .. 41, 62, 75, 79, 91, 92, 93, 94, 95, 111, 364
	inclusão..... 45, 47, 51, 77, 105, 270, 279
	inclusão social ..... 45, 47, 270

- Informação.....xiii, 20, 55, 304
- informal .31, 38, 41, 43, 73, 87, 102, 112, 126, 167, 168, 203, 251, 340, 374, 376, 380
- informal e não formal ..... 112, 376, 380
- inovação.....22, 48, 49, 51, 57, 107, 172, 180, 181, 224, 254, 270, 306, 371
- instituições educativas .....26
- integração.21, 37, 45, 101, 110, 124, 126, 127, 128, 130, 140, 143, 161, 163, 212, 224, 264, 266, 267, 290, 334, 361, 382, 385
- integração curricular ..... 127
- intercultural.....48, 49
- intervenção cívica .....26, 67, 69
- intervenientes...44, 60, 67, 125, 130, 132, 138, 141, 143, 146, 149, 156, 173, 174, 175, 261, 318, 332, 336, 388
- investigadora.....23, 81, 143, 231, 241
- mediação .....95, 153, 157, 253
- meio ..... 19, 25, 35, 37, 50, 70, 88, 90, 98, 102, 105, 109, 110, 111, 122, 154, 155, 189, 192, 195, 196, 247, 267, 268, 269, 271, 305, 314, 319, 326, 333, 336, 339, 340, 348, 350, 356, 368, 388
- metodologia biográfica .....94
- metodologia científica .....86
- metodologia do aprender .....39
- modalidade .....52, 56, 140, 254, 380
- modalidade de ensino50, 52, 86, 252, 253
- modelo .41, 52, 53, 57, 82, 83, 84, 85, 86, 101, 121, 123, 125, 127, 136, 160, 162, 164, 169, 170, 172, 182, 194, 226, 230, 232, 234, 235, 236, 237, 254, 255, 261, 267, 272, 290, 291, 330, 360, 371, 379, 380, 390
- modelos .28, 73, 82, 84, 85, 86, 124, 130, 162, 211, 236, 238, 266, 269, 317, 376, 388
- mudança..... 19, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 38, 40, 43, 44, 45, 50, 59, 73, 74, 76, 80, 87, 89, 92, 95, 96, 98, 103, 105, 106, 108, 113, 118, 119, 124, 126, 130, 131, 135, 137, 155, 173, 178, 181, 187, 188, 189, 190, 215, 216, 226, 235, 236, 238, 253, 255, 270, 287, 288, 306, 339, 372, 382
- mudanças... 17, 18, 19, 21, 22, 25, 34, 47, 49, 50, 73, 74, 76, 78, 91, 104, 134, 164, 193, 211, 215, 216, 237, 252, 288
- mudanças curriculares ..... 118
- multicultural .....43, 77
- multiculturalidade.... 36, 45, 75, 180, 219, 369
- mutação ..... 76, 118
- mutações..... 43, 44, 91
- não formal..... 104, 126, 141, 203
- necessidades ....22, 34, 39, 51, 53, 59, 70, 120, 127, 132, 139, 146, 187, 202, 216, 217, 226, 248, 251, 376
- negociada..... 130
- nova sociedade ..... 18, 21
- novo milénio.... 17, 20, 21, 24, 32, 45, 50, 102

- objectivos.45, 48, 49, 50, 52, 67, 76, 119,  
120, 126, 129, 130, 238, 263, 272, 279,  
306, 315, 328, 336, 343, 349, 361, 385
- ócio .....26
- paradigma educacional ..... 20, 172
- partilha do conhecimento.....26
- pedagogia transmissiva..... 123
- pensamento reflexivo.....37, 60, 99
- planeamento.71, 117, 126, 256, 265, 280,  
341, 342, 343, 344, 345, 366, 376
- planificação 101, 120, 253, 256, 261, 267,  
268, 269, 270, 271, 272, 273, 281, 287,  
288, 289, 305, 318, 345, 382, 384, 385,  
386
- planificação colaborativa..... 101
- planificar ..... 117, 148, 345, 361, 384
- plano ..21, 60, 65, 95, 101, 119, 121, 124,  
128, 129, 152, 163, 176, 215, 238, 239,  
251, 252, 256, 284, 316, 317, 336, 342,  
365, 372
- políticas educativas..... 19, 51
- Portefólio de aprendizagem.....370
- processo educativo.....67, 102, 118
- processos cognitivos .....26, 169, 226
- professor ....26, 41, 55, 74, 75, 95, 96, 97,  
102, 123, 125, 132, 133, 136, 140, 144,  
147, 148, 149, 152, 154, 156, 157, 160,  
161, 166, 171, 172, 175, 234, 236, 252,  
253, 255, 261, 266, 267, 284, 291, 322,  
347, 374
- programa 80, 85, 119, 121, 122, 125, 146,  
208, 361
- programação .. 84, 85, 122, 125, 130, 210,  
255, 267, 360
- realização pessoal ..... 45, 48, 143, 270
- redes electrónicas ..... 26
- reflexão crítica..... 27, 298
- saber..... 20, 21, 27, 31, 32, 35, 37, 38, 39,  
53, 57, 68, 74, 76, 82, 86, 97, 98, 99,  
111, 124, 126, 134, 143, 144, 147, 148,  
151, 174, 175, 180, 195, 198, 202, 203,  
204, 205, 210, 214, 215, 216, 217, 238,  
248, 251, 261, 283, 319, 327, 359, 376,  
381, 386
- saber estar ..... 174, 376
- saber fazer..... 27, 86, 143, 174, 376
- saber ser..... 27, 39, 143, 174, 376
- saber viver ..... 39
- Sistema ..... 50, 67, 359
- sistemas .21, 28, 31, 48, 51, 56, 152, 163,  
215, 217, 229, 361
- sociedade da informação ..... 74, 104, 105
- sociedade educativa23, 41, 102, 103, 105,  
109, 113
- teoria transformacional..... 135
- trabalho colaborativo77, 81, 99, 100, 123,  
174, 217, 251, 256, 258, 270, 279, 302,  
305, 306, 323, 324, 327, 342, 347, 360,  
371, 373, 382, 400, 406
- transformação ..... 26, 91, 92, 93, 95, 108,  
122, 136, 150, 162, 191, 215, 270
- transformações..... 22, 58, 118, 306, 380
- valores . 17, 18, 19, 27, 36, 45, 48, 49, 67,  
68, 73, 74, 95, 99, 131, 173, 194, 202,  
203, 214, 234, 298, 361

## Índice Remissivo de Autores

Academia de Ciências dos EUA. 134, 149	Canário ..... 50, 223
Afonso ..... 223, 224, 228, 229, 233, 234	Canelas ..... 169, 173
Agra ..... 330	Carneiro ..... 17, 103, 108, 110, 270
Alves ..... 172	Carretero Rodríguez ..... 213
André ..... 232	Cole & Wertsch ..... 153, 157
Antunes ..... 51	Comenius ..... 24, 145, 147
Arèñilla, Gossot, Rolland & Roussel . 130	Comissão Europeia. 42, 44, 239, 270, 364
Atienza Boronat ..... 347	Cortesão ..... 183, 185, 186, 207
Ausubel ..... 140, 149, 158, 159, 161, 162, 206, 389	Couto & Lamas ..... 107, 279
Ballesteros Vallori ..... 267, 284	Day ..... 258
Barros 176, 177, 179, 187, 189, 190, 193, 194, 195, 201, 202, 203	Delors .... 36, 38, 39, 40, 41, 74, 102, 104, 109
Barros Guimerans ..... 176, 190, 193, 194, 195, 201, 202, 203	Di Biase ..... 135
Bean ..... 128	Dicionário Aberto ..... 73
Bencini ..... 215	Duby, Ariés & Volvelle ..... 178
Bindé ..... 24, 26	Eirín Nemiña ..... 98
Blanch ..... 175, 193, 211	Elliot ..... 235, 236
Bloch ..... 177, 180, 181, 186	Elliott ..... 234, 235, 239
Bogdan & Biklen ..... 224, 240	Escudero Escorza ..... 164
Boggino ..... 165, 166, 167, 173	Estevão ..... 18
Boggino & Rosekrans ..... 265	Esteve ..... 74, 75
Bolívar ..... 146	Estrela ..... 73
Bolívar & Bolívar Ruano ..... 91, 121, 122, 125, 126, 133, 144	Etherington ..... 87
Boumard ..... 233	Etherinkton ..... 83
Braudel ..... 177, 178, 179, 186, 187	Faure 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 84
Broderick ..... 136, 172	Febvre 177, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 198, 225
Bueno & Kaufman ..... 136, 149, 153	Fernandes. 11, 88, 89, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 171, 173, 174, 225, 226, 230
Cabello Martínez ..... 33, 34	Ferracioli ..... 150, 151



Formosinho & Machado .... 118, 123, 127, 129	Matos ..... 178, 179, 180, 189
Frabboni..... 125, 139	Mattoso ..... 183, 184, 191
Freire..... 132	Medina Rivilla & Salvador Mata ..... 144, 147, 149
Freitas, Morin & Nicolescu ..... 218	Merrill..... 136, 172
Fuentes Abeledo ..... 261	Mezirov ..... 135, 140
García Ruso ..... 98	Mia Couto..... 18, 19
Gentile e Bencini ..... 204, 215, 216	Ministério da Educação ... 50, 52, 84, 169, 239, 262, 267, 380, 381, 388, 404
Gimeno Sacristán..... 76, 117, 122	Miralles Martínez, Molina Puche & Ortuño Molina ..... 175, 196, 206
Gimeno Sacristán & Pérez Gómez ..... 269	Moniot ..... 188
Godinho ..... 191	Montero .. 89, 90, 170, 255, 256, 330, 391
Gomes ..... 58, 59, 60, 252	Moreira ..... 159, 160, 162
Gomes & Maria 19, 23, 61, 174, 217, 314, 316	Morgado ..... 78
González Ballesteros & Jurado Ortiz 265, 389	Morin E..... 42, 108, 109, 127, 129, 131, 132, 189, 203, 218, 306, 382
Hargreaves ..... 19, 20, 100, 101, 106, 107	Nicolescu ..... 40, 62, 128
Hayon ..... 98, 99	Nóvoa ..... 20, 21, 73, 75, 96
Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lúcio..... 237	OCDE ..... xiii, 42, 372, 374
Hernández-Pizarro & Ángelles Caballero 119, 121, 144, 152, 153, 154, 156, 157, 161	Oramas..... 119, 124
Ibáñez Rojo..... 195, 205, 207	Ouane..... 28, 110
Iribarry ..... 220	Ouane & Kiming ..... 104
Ivic ..... 154, 156	Pacheco, Flores & Paraskeva ..... 119, 126
Josso ..... 79, 80, 88, 89, 94	Paraskeva..... 127
Knowles ..... 136, 137, 138, 139	Patrício..... 145
Lamas ..... 170	Perrenoud..... 166, 167, 203, 215, 216
Latorre ..... 236	Piaget ..... 24, 149, 150
Lefebvre..... 182	Pineau ..... 89
Longworth ..... 45, 46, 161	Pinto..... 314, 317
Marrou ..... 185, 191, 208	Pollak..... 90, 92, 93
	Praia..... 140, 158, 159, 160
	Prats Cuevas ..... 92

Proença .....	213, 214, 219	Tedesco.....	18, 27
Requejo Osorio .....	45, 137	Tejada Fernández .....	23
Rodrigues.....	404	Torres.....	104, 108, 137
Roldão.....	82, 196, 203, 213, 215	Torres Santomé.....	101, 127
Sá-Chaves .....	171	Tyler .....	164, 165
Salmon.....	185, 192	Usategui Basozábale Del Valle Loroño	96
Santos Guerra .....	17, 98, 247	Van Zanten .....	229
Schön .....	98, 291	Vasconcelos.....	232
Shulman.....	146	Vieira & Pereira.....	20
Silva & Menezes.....	227, 230	Vygotsky ....	149, 153, 154, 155, 157, 389
Sirgado.....	153, 155, 156	Werthein .....	105
Sousa Santos .....	7, 182, 225, 231	Werthein & Cunha.....	25, 29, 35, 39
Stake .....	227, 228, 229, 230, 231	Westbrook & Teixeira .....	98, 319
Suárez & Fernández Rubio.....	195	Whitehead & McNiff.....	236
Tawil.....	117, 118	Zabalza .....	119, 163